

Universidade de Lisboa



**Die Vermittlung und Entwicklung interkultureller Kompetenzen
im DaF-Unterricht**

Caterina Sabrina Cataldo

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Ensino de Inglês e de Alemão

Lisboa, 2017

Universidade de Lisboa



**Die Vermittlung und Entwicklung interkultureller Kompetenzen
im DaF-Unterricht**

Caterina Sabrina Cataldo

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientado pelo
Professor Doutor Gerd Hammer**

Mestrado em Ensino de Inglês e de Alemão

Lisboa, 2017

Danksagungen

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die mich während des Studiums und der Anfertigung dieser Masterarbeit unterstützt und motiviert haben.

Zunächst möchte ich mich herzlich bei meinem Betreuer Herrn Prof. Dr. Gerd Hammer für die wissenschaftliche Unterstützung und Beratung, für das Verständnis und die Hilfsbereitschaft bedanken.

Den Dozenten des *Instituto de Educação* und der *Faculdade de Letras* danke ich für die Vermittlung von Wissen. Insbesondere danke ich Frau Martina Merklin für die wegweisenden und konstruktiven Belehrungen und Vorschläge sowie das Korrekturlesen.

Meiner Ausbilderin Frau Emilia Paco danke ich herzlich für ihre tatkräftige Unterstützung, für das Verständnis und den Respekt, für die wertvollen Belehrungen und Erfahrungen. Ich danke Ihnen für den Einblick, den Sie mir in die Realität des Lehrer-Daseins gewährt haben.

Den Schülern der 11 L danke ich für ihre Mitarbeit und die Erfahrungen, die ich mit ihnen sammeln durfte.

Meinen Kommilitonen, insbesondere Telma Mendonça möchte ich einen herzlichen Dank für die Kooperation, die konstruktiven Verbesserungsvorschläge, die gute Laune und Freundschaft aussprechen.

Meiner besten Freundin Vanessa Mota Pais danke ich für die künstlerische Arbeit zur Erstellung von Bildern für die Unterrichtseinheit. Ich danke dir für die moralische Unterstützung, für deine unendliche Geduld und Fürsorge.

Schließlich gebührt besonderer Dank meiner Familie, die mich aus der Ferne unterstützt hat. Besonders möchte ich meiner Mutter danken, die immer an mich geglaubt hat und mit bestem Beispiel voran gezeigt hat, dass man seine Träume und Ziele mit harter Arbeit und Hingabe erreichen kann.

Zusammenfassung

„Wenn Menschen miteinander in Kontakt treten, prallen Welten aufeinander.“ (Schulz von Thun/Kumbier, 2006, S.9)

Was Schulz von Thun so treffend beschreibt, ist die Grundproblematik, mit der sich im Bereich der *interkulturellen* Kompetenzen und damit in diesem Bericht auseinandergesetzt wird. Jede Welt ist dabei von ihrer Kultur geprägt, und das kann auch *innerkulturell* der Fall sein, da jeder Mensch sein individuelles, persönliches mentales System besitzt. Bei einer gelungenen Kommunikationssituation gilt es, diese komplexen Systeme zu entschlüsseln und zu erschließen.

Die Auswirkungen einer globalisierten Welt meinen auch eine Veränderung von Raum und Zeit, in der man dem, was einem fremd ist, nicht nur im Ausland begegnet, sondern auch im alltäglichen Leben. Aufgrund der zunehmenden Vernetzung in allen Bereichen des Lebens gewinnen die interkulturellen Kompetenzen und damit verbundene Probleme der Verständigung zwischen den Vertretern verschiedener Kulturen immer stärker an Bedeutung. Gemäß den Bildungsstandards in Europa ist die interkulturelle Kompetenz ein wichtiges Aufgabenfeld des modernen Fremdsprachenunterrichts. Trotzdem wird das Thema in der Unterrichtspraxis oft ignoriert und unterschätzt. Daher ist das Ziel dieses Berichts die interkulturellen Kompetenzen in den Vordergrund zu rücken, Methoden und Strategien zu entwickeln, die deren Vermittlung und Entwicklung effektiv fördern.

Im Rahmen des Referendariats 2016/17 fand die praktische Umsetzung der Unterrichtseinheit zum Thema der Vermittlung und Entwicklung interkultureller Kompetenzen an der *Escola Secundária de Camões* statt. Dabei wurden im Fach Deutsch als Fremdsprache mit einer 11. Klasse an Themen wie die deutsche Sprache, Stereotype, Was ist typisch Deutsch? , Konfliktsituationen und Lösungsansätzen gearbeitet. Der interkulturelle Ansatz, partizipative und handlungsorientierte Methoden wurden dabei eingesetzt, um Bewusstmachungsprozesse zu aktivieren, Perspektivenwechsel hervorzurufen und Konfliktlösungsstrategien zu entwickeln. Die vermittelten und entwickelten, hauptsächlich im affektiv – kognitiven Bereich angesiedelter Kompetenzen wurden am Ende mit der Durchführung von Fragebögen und eines Tests geprüft. Da Verfahren fehlen, die die Entwicklung von interkulturellen Kompetenzen prüfen, wird versucht, anhand der Analyse und Interpretation der Test- und Befragungsergebnisse gültige Aussagen zu der von den Schülern entwickelten interkulturellen Kompetenz zu formulieren.

Schlüsselwörter: interkulturelle Kompetenz, Fremdsprachenunterricht, Deutsch als Fremdsprache, interkultureller Ansatz, partizipative und handlungsorientierte Methoden

Resumo

O presente relatório descreve o trabalho realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, no primeiro semestre do segundo ano do Mestrado em Ensino de Inglês e Alemão, ministrado pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, no ano letivo de 2016/2017. O relatório aborda a temática da transmissão e do desenvolvimento das competências interculturais no ensino, nomeadamente no ensino da língua alemã como língua estrangeira.

Schulz von Thun disse que quando as pessoas interagem, os seus mundos colidem (Schulz von Thun/Kumbier 2006, p. 6) e do mesmo modo, também as suas culturas se cruzam. Compreender e aceitar diferentes manifestações culturais pode ser um desafio. Esta é a problemática subjacente quando consideramos a importância do desenvolvimento das competências interculturais que são o tema central deste relatório.

Para uma situação de comunicação ser bem-sucedida é necessário o desenvolvimento de competências específicas que permitam decifrar e descodificar sistemas complexos, já que, cada indivíduo possui um sistema individual para comunicar e entender o mundo.

A globalização é um processo que promove significativamente o contacto entre pessoas de culturas diferentes e que por este motivo exige uma aprendizagem de competências específicas. Os efeitos de um mundo globalizado consideram uma mudança de tempo e espaço, ou seja, o contacto entre diferentes culturas é mais célere e mais frequente. Deste modo, é também cada vez mais comum o encontro e a confrontação com o que pode ser entendido como estranho. É por este motivo que a transmissão e o desenvolvimento das competências interculturais têm assumido um papel cada vez mais relevante para uma melhor compreensão das diferenças culturais e para a resolução de potenciais problemas relacionados com o entendimento entre diferentes culturas.

De acordo com os padrões educacionais na Europa, a competência intercultural é uma das áreas de ensino mais importante, especialmente no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras. Um dos objetivos mais importantes do sistema educativo é a promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos, o que implica também a consciencialização destes para valores essenciais como: responsabilidade, respeito e tolerância. Através da aprendizagem intercultural e da transmissão e do desenvolvimento de competências interculturais, os alunos estarão mais preparados e mais aptos para lidar com a heterogeneidade cultural, que é uma realidade nas sociedades atuais. No entanto, nota-se que esta questão é muitas vezes ignorada e subestimada nas práticas pedagógicas do ensino atual.

Neste sentido, o objetivo principal deste relatório é descrever como as competências interculturais foram exploradas e desenvolvidas no contexto da prática pedagógica realizada e de que modo estas se refletiram nos métodos e estratégias adotados.

Este relatório está dividido em cinco capítulos principais. No primeiro capítulo, as temáticas da interculturalidade, das competências interculturais, da aprendizagem intercultural e dos conteúdos curriculares serão abordadas de forma teórica.

Após esta apresentação teórica, no segundo capítulo, será apresentado o enquadramento curricular, didático e metodológico da unidade didática lecionada. De seguida será apresentada a caracterização da escola e da turma de 11.º ano, da Escola Secundária de Camões, na qual se procurou consciencializar os alunos para a importância do desenvolvimento das competências interculturais. Neste capítulo, é também fundamentada, nas considerações preliminares, a escolha da tipologia de exercícios selecionados com o intuito de promover o desenvolvimento das competências já referidas. Finalmente, a questão de os alunos da turma referida estarem a aprender alemão como língua terciária é ainda salientada, pois este facto poderá influenciar consideravelmente o processo de ensino e aprendizagem.

No capítulo seguinte, no terceiro capítulo, apresenta-se uma descrição e uma análise individual das aulas lecionadas no contexto da unidade didática que foi explorada de forma faseada (dois blocos de 90 minutos e dois blocos de 90 mais 45 minutos). Para além destas aulas são igualmente descritas e consideradas duas intervenções de 90 e 45 minutos. Cada descrição e análise foi estruturada do seguinte modo: considerações didáticas prévias, objetivos gerais, materiais de ensino e aprendizagem, resumo e reflexão sobre as aulas.

A descrição e análise dos métodos de avaliação concebidos são apresentadas, no quarto capítulo. Para avaliar as competências interculturais desenvolvidas que estão enraizadas no domínio cognitivo e afetivo dos alunos, a eficácia das estratégias adotadas, dos métodos utilizados e dos conteúdos lecionados, foram implementados dois questionários e um teste que foi elaborado de acordo com as especificações dos exames nacionais.

O quinto capítulo considera ainda uma conclusão final, uma autoavaliação e uma reflexão sobre o trabalho realizado.

Como já referido, as intervenções realizadas, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, que são parte fundamental deste relatório, tiveram lugar na Escola Secundária de Camões, numa turma de 11.º ano. A escola, localizada na freguesia de Arroios, foi construída entre 1909 e 1910 e é uma das escolas mais antigas e respeitadas de Lisboa. Devido à renovação cancelada em 2011 e à idade do edifício existe uma necessidade urgente de investimento na renovação das instalações da escola. Devido à sua localização central, a sua

população estudantil é culturalmente diversificada. No entanto, no que se refere à turma em questão, esta situação não foi observada. A turma era constituída por 19 alunos entre os 15 e os 18 anos. De um modo geral, os alunos revelavam um desempenho linguístico médio nas aulas de alemão, embora se notassem também dificuldades significativas ao nível da compreensão oral que influenciavam a sua participação oral e que por este motivo se tentaram ultrapassar por meio da promoção de atividades comunicativas.

Tomando estas considerações em relação ao contexto escolar como base para desenvolver a temática das competências interculturais, procurou-se então articular nas aulas lecionadas diferentes abordagens e estratégias didáticas e pedagógicas que se resumem em seguida.

A primeira intervenção teve lugar no dia 19 de outubro de 2016 com o tema “Contos e lendas”. Através do uso da literatura nas aulas de alemão observaram-se vantagens ao nível da competência comunicativa que levaram à melhoria das competências linguísticas, pragmáticas e culturais dos alunos. A interação na troca de opiniões e interpretações de imagens e textos promoveu ainda a criatividade e motivação dos alunos.

O tema da segunda intervenção, “A influência da língua inglesa”, teve lugar no dia 25 de outubro de 2016 e tinha como objetivo principal transmitir aos alunos uma sensibilidade em relação à flexibilidade e natureza da língua, através da análise de várias músicas e de uma reportagem. Procurou-se ainda desenvolver uma consciencialização linguística através da utilização de exercícios que exploravam esta temática.

A primeira aula da unidade didática lecionada, com o tema “A língua alemã – estereótipos”, teve lugar no dia 29 de novembro de 2016. Através da confrontação dos alunos com alguns estereótipos procurou-se estimular a sua reflexão e consciencialização para as consequências deste tema. As estratégias adotadas fizeram uso da comparação e da reflexão para provocar uma mudança de perspetiva.

Com o tema “O que é tipicamente alemão?”, na segunda aula, que teve lugar no dia 30 de novembro de 2016, e tendo como base para as atividades planeadas a exploração de características consideradas tipicamente alemãs, fomentou-se a consciencialização dos alunos para a problemática dos estereótipos através de comparações entre culturas e de reflexões sobre a própria cultura e outras culturas estrangeiras.

Na terceira aula, no dia 6 de dezembro de 2016, com o tema “Situações de conflito e desentendimentos”, o objetivo era reconhecer, descrever e analisar conflitos interculturais, através da análise e da confrontação com estes e de *role playing* com base em textos propositadamente escolhidos por refletirem conflitos reais. A escolha do *role play* como

estratégia de ensino e aprendizagem teve como objetivo o fomento do espírito de equipa e o desenvolvimento das competências sociais.

A quarta e última aula desta unidade didática, com o tema “Situações de conflito – definição, análise e estratégias de resolução”, teve lugar no dia 7 de dezembro de 2016. Para esta aula foram preparados seis *critical incidents* que os alunos em grupos tiveram de analisar, apresentar à turma e propor uma solução de resolução para cada caso. A escolha destes *critical incidents* foi fundamentada pelo seu papel crucial na aprendizagem intercultural, já que, especialmente nesta fase final, pretendia-se que os alunos fossem capazes de relacionar e aplicar todos os conteúdos e estratégias apreendidos até àquele momento.

A abordagem intercultural, os métodos participativos e orientados para a ação, o trabalho em pares, em grupos e de forma cooperativa foram utilizados aqui para ativar processos de consciencialização, para provocar mudanças de perspetivas e para desenvolver estratégias de resolução de conflitos. O teste de avaliação foi realizado no dia 13 de dezembro de 2016 e finalmente, no dia 15 de dezembro, foi aplicado o segundo questionário.

Considerando uma vez mais o objetivo principal deste trabalho, destaca-se que não existem métodos exatos que permitam verificar o desenvolvimento de competências interculturais. Não obstante, através da análise e interpretação dos resultados recolhidos e com base no *feedback* dos alunos, observou-se que estes se mostraram sensibilizados para a importância da temática explorada.

Palavras-chave: competência intercultural, ensino de línguas estrangeiras, o alemão como língua estrangeira, abordagem intercultural, métodos participativos e orientados para a ação

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	xi
Einleitung	1
Teil I: Theoretische Einordnung des Themas	3
1. Die Vermittlung und Entwicklung interkultureller Kompetenzen im DaF-Unterricht	3
1.1 Das Konzept der Interkulturalität – ein kurzer Überblick	3
1.2 Hintergründe und Konzept des interkulturellen Lernens	6
1.3 Zur Vermittlung und Entwicklung interkultureller Kompetenzen	8
1.4 Die interkulturelle Bildung und der portugiesische Lehrplan	14
Teil II: Curriculare, didaktische und methodologische Einordnung der Unterrichtseinheit ...	19
1. Schulischer Kontext	19
1.1 Charakterisierung der Schule	19
1.2 Charakterisierung der Klasse	21
2. Einordnung der Unterrichtseinheit in den Lehrplan	24
3. Didaktische und methodologische Vorüberlegungen	26
3.1 Übungstypologien	26
3.2 Deutsch als Tertiärsprache	29
3.3 Methodologische Aspekte	32
Teil III: Anwendung der didaktischen Unterrichtseinheit	35
1. Einleitung	35
2. Beschreibung und Analyse der ersten Intervention	37
3. Beschreibung und Analyse der zweiten Intervention	41
4. Beschreibung und Analyse der ersten Unterrichtsstunde	45
5. Beschreibung und Analyse der zweiten Unterrichtsstunde	50
6. Beschreibung und Analyse der dritten Unterrichtsstunde	53
7. Beschreibung und Analyse der vierten Unterrichtsstunde	57

Teil IV: Auswertung und Ergebnisse der Unterrichtseinheit	61
1.1 Ergebnisse und Auswertung der Klassenarbeit	61
1.2 Auswertung der Fragebögen	63
Teil V: Schlussfolgerungen und Reflexion	67
Bibliographie	71
Anhang	75
1.1 Erste Intervention: Planung, Materialien und Hausaufgabe	77
1.2 Zweite Intervention: Planung und Materialien	97
1.3 Erste Unterrichtsstunde: Planung und Materialien	103
1.4 Zweite Unterrichtsstunde: Planung und Materialien	115
1.5 Dritte Unterrichtsstunde: Planung und Materialien	129
1.6 Vierte Unterrichtsstunde: Planung und Materialien	145
1.7 Klassenarbeit und Kriterien	157
1.8 Tabellarische Auswertung der Klassenarbeit	171
1.9 Fragebögen und tabellarische Auswertung	175

Abkürzungsverzeichnis

DaF	Deutsch als Fremdsprache
IK	Interkulturelle Kompetenz(en)
GeR	Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen
UE	Unterrichtseinheit(en)
US	Unterrichtsstunde(n)
FSU	Fremdsprachenunterricht
AB(s)	Arbeitsblatt/ Arbeitsblätter
HA	Hausaufgabe(n)

Einleitung

Der vorliegende Abschlussbericht wurde im Rahmen des Masterstudiengangs: *Mestrado Bolonha em Ensino de Inglês e Língua Estrangeira, Alemão no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário* verfasst und beschäftigt sich mit der Vermittlung und Entwicklung interkultureller Kompetenzen im DaF-Unterricht.

Das Thema der Interkulturalität und interkulturellen Kompetenzen (IK) begleitet mich schon mein ganzes Leben. Als Kind italienischer Migranten in Deutschland bin ich täglich damit konfrontiert worden, beide Welten, in denen ich aufwuchs, zu vereinen und ein Gleichgewicht entstehen zu lassen. Das Schulsystem und der Schulalltag waren ausschlaggebende Elemente, in denen IK bewusst und unbewusst vermittelt und gefragt waren. Vor allem im Fremdsprachenunterricht (FSU) wurden IK besonders gefördert, um den Schülern das Bewusstsein mitzugeben, dass verschiedene Länder und deren Sprachen verschiedene Weltanschauungen vermitteln. Auch während meiner Studienzeit in Portugal hat mich die Einsicht begleitet, dass Sprache ein multidimensionales, unverzichtbares System in unserer Welt ist, um Kontakte zu knüpfen. Dabei gilt es nicht nur, das komplexe System der Fremdsprache zu entschlüsseln, sondern auch sich mit Faktoren der non-verbale Kommunikation (Mimik, Gestik, Körpersprache) zurechtzufinden.

Darüber hinaus ist der Kontakt zwischen Menschen verschiedener kultureller Herkunft in einer sich immer weiter globalisierenden und vernetzten Welt eine unumgängliche Realität, der wir ausgesetzt sind. Daraus ergibt sich auch die Schwierigkeit, im öffentlichen und privaten Leben mit dieser Multidimensionalität, Vorurteilen und Stereotypen umzugehen. Der gesellschaftliche Auftrag und die Hauptfunktion des Schulsystems liegen unter anderem in der Entwicklung der Schüler zu mündigen und verantwortungsvollen Persönlichkeiten, die in dieser neuen Realität zurechtkommen sollen. Auch das interkulturelle Lernen stellt sich dies als Aufgabe, und deswegen ergibt sich daraus die Aktualität und Bedeutung des für diese Arbeit ausgewählten Themas. Oft werden interkulturelle Kompetenzen als selbstverständlicher Teil des FSUs verstanden oder gänzlich unterschätzt, regelrecht vergessen. In jedem Fall wird jedoch ersichtlich, dass die Umsetzung dieser Ideale in der alltäglichen Unterrichtspraxis kaum berücksichtigt wird, weil Lehrkräfte oft unter Zeitdruck stehen, nur gewählte Inhalte für Testzwecke unterrichten (müssen) und es keine konkreten Richtlinien gibt, die die Entwicklung und Vermittlung von IK unterstützen. Das Hauptziel dieser Arbeit ist also auf der Basis der literaturdidaktischen, theoretischen Konzepte eine Unterrichtspraxis zu entwickeln, die die Entwicklung und Vermittlung von IK bestmöglich fördert.

Der Bericht präsentiert im ersten Teil eine theoretische Fundierung, die ich im Kontext meines Lehrerpraktikums an der *Escola Secundária de Camões* im Schuljahr 2016/17 mit einer 11. Klasse in meiner Unterrichtspraxis umgesetzt habe. Insgesamt besteht der Bericht aus fünf Kapiteln, die jeweils in verschiedene Unterkapitel aufgeteilt sind. Dabei beschäftigt sich der erste Teil mit theoretischen Inhalten und Konzepten wie Interkulturalität, interkulturellem Lernen und Bildung sowie dem portugiesischen Lehrplan. Im zweiten Teil wird der schulische Kontext, d.h. die Schule und die Klasse, in der das Lehrerpraktikum absolviert wurde, vorgestellt. Zusätzlich betrachtet dieser Teil die Einordnung der Unterrichtseinheit in den Lehrplan und didaktische, methodologische Vorüberlegungen, die die Basis meiner Unterrichtspraxis bilden. Im dritten Teil der Arbeit stelle ich eine ausführliche Beschreibung und Analyse der Planung der Unterrichtseinheit vor. Dabei wird neben der Unterrichtseinheit, die zweimal 90 Minuten und zweimal 90 + 45 Minuten beinhaltet, auch zwei Interventionen beschrieben (einmal 90, einmal 45 Minuten). Dort werden verschiedene Themen behandelt, die das Hauptthema der Vermittlung und Entwicklung interkultureller Kompetenzen in den Vordergrund stellen. Im vierten Kapitel werde ich die Ergebnisse und die Auswertung der Klassenarbeit und der Fragebögen durchführen. Abschließend werde ich aus der gesamten Erfahrung Schlussfolgerungen ziehen, die auch eine Selbstevaluation einbezieht. Alle Unterrichtsmaterialien wie Arbeitsblätter (ABs), PowerPoint-Präsentationen (PPP) und Auswertungsmaterialien wie Fragebögen und der Test finden sich im Anhang.

Teil I: Theoretische Einordnung des Themas

1. Die Vermittlung und Entwicklung interkultureller Kompetenzen im DaF-Unterricht

1.1 Das Konzept der Interkulturalität – kurzer Überblick

Die moderne, globalisierte Gesellschaft ist von schnellem Wachstum in allen Sphären des öffentlichen und privaten Lebens geprägt. Sowohl in Europa als auch in anderen Teilen der Welt gewinnen wirtschaftliche, politische, soziale und kulturelle Veränderungen und die dadurch entstehenden Verbindungen zwischen Ländern, Nationen und kulturellen Gruppen an Intensität. Angesichts dieser Realität lässt sich feststellen, dass Interkulturalität ein unumgängliches Thema ist, das von linguistischer und kultureller Heterogenität geprägt ist und durch die wachsende Globalisierung und dadurch ausgelöste Migrationsbewegungen entsteht. Dennoch lässt sich Interkulturalität nicht nur auf die Anwesenheit von Ausländern in einem Land beschränken, denn „l'hétérogénéité culturelle traverse les nationaux eux-mêmes, dans la mesure où ceux-ci, à l'intérieur de chacun d'entre eux, se définissent par leur multidimensionnalité culturelle” (Abdallah-Pretceille & Porcher, 1996, S. 14).

Das Konzept von Interkulturalität ist nicht einheitlich, denn es umfasst verschiedene Sichtweisen und Erfahrungen aufgrund von unterschiedlicher kultureller Basis. Das Wort *Interkulturalität* umfasst auch das Wort *Kultur*, das an sich eine Polysemie aufweist.

Versteht man Kultur als System von Gewohnheiten, Einstellungen und Werten, dann übersieht man, dass Menschen ihre Kultur durch Handlungen und Verhandlungen aufrechterhalten. Kultur determiniert nicht das Handeln von Menschen, sondern schafft für sie nur einen Rahmen, in dem sie handeln. Es ist eine Schwäche des interkulturellen Lernens, dass es oft den Eindruck vermittelt, als bräuchte man nur über Gewohnheiten, Werte und Einstellungen der fremden Kultur Bescheid wissen, um Menschen dieser Kultur zu verstehen. Übersehen wird dabei, dass Kreativität und Reflexivität notwendig sind, um in einer Kultur erfolgreich zu handeln. (Bredella, 1999, S. 91)

In dieser Arbeit wird das Konzept deswegen nach Spitzberg & Changnon (2009) als intergenerationale Einstellungen, Werte, Überzeugungen, Rituale / Bräuche und Verhaltensmuster, in die Menschen geboren werden, die aber durch deren Handlungen strukturell geschaffen und gepflegt werden, verstanden. Das umfasst dann auch alles, was bewusst oder unbewusst erlernt, vermittelt und mitgeteilt werden kann.

Das Präfix „inter“ setzt auch voraus, dass zwei oder mehr Kulturen interagieren. Diese Interaktion erfolgt in multikulturellen Gesellschaften, wie sie in der heutigen Gesellschaft grundsätzlich vorzufinden sind, auf natürliche Art und Weise. Oft kommt es dabei zu Konfrontationen oder auch länger anhaltenden Konflikten.

In Europa wurde das Konzept der Interkulturalität erstmals in den 1960-70er Jahren untersucht. Es resultierte aus dem spezifischen Kontext der Emigration und der Notwendigkeit der Integration der Emigranten in die jeweilige Gesellschaft und deren Kinder in das Schulsystem. Daraus folgt, dass die Interkulturalität schon zu Beginn eine feste Bindung zum Bildungsbereich hat. So entstand auch die Notwendigkeit einer Neugestaltung der pädagogischen Methoden und Praktiken, die einer neuen, multikulturellen Realität und Gesellschaft gerecht werden sollen.

Auch heute gibt es noch viele, verschiedene Perspektiven und Definitionen des Begriffs der Interkulturalität. Um nur einige zu nennen: Bolten (2007): 'Interkulturell' ist etwas, das sich zwischen unterschiedlichen Lebenswelten ereignet oder abspielt."(S.22); Clanet (zitiert von Miranda, 2004, S.20): "o conjunto de processos – psíquicos, grupais, institucionais – gerados pela interação de culturas numa relação de intercâmbios recíprocos e numa perspectiva de salvaguarda de uma relativa identidade cultural dos participantes".

Auch internationale Institutionen wie der Europarat oder die UNESCO haben sich mit dem Thema und vor allem dem interkulturellen Dialog befasst. Dabei definiert der Europarat (2008, Kap.3, S.17) den interkulturellen Dialog als „ein[en] Prozess des offenen und respektvollen Meinungsaustausches von Einzelnen und Gruppen unterschiedlicher ethnischer, kultureller, religiöser und sprachlicher Herkunft und Traditionen in einem Geist von gegenseitigem Verständnis und Respekt.“ Der UNESCO-Bericht der Internationalen Kommission, „Bildung für das 21. Jahrhundert“ befasst sich unter anderem mit interkultureller Bildung und stellt dazu ein Vier-Säulen-Modell auf: Lernen, Wissen zu erwerben; zu handeln; für das Leben und Lernen, zusammenzuleben- Lernen, mit anderen zu leben (Ben Larbi 2016). In allen Säulen lässt sich der interkulturelle Ansatz erkennen, dennoch ist er in den letzteren stärker ersichtlich.

In diesem Rahmen erscheint das Konzept des interkulturellen Lernens, das gemäß den Anweisungen der interkulturellen Bildung der UNESCO „aims to go beyond passive coexistence, to achieve a developing and sustainable way of living together in multicultural societies through the creation of understanding of, respect for and dialogue between the different cultural groups“ (UNESCO, 2006, S.18).

Auch hier gestaltet sich die Definition der interkulturellen Bildung schwierig, denn sie ist, wie alle vorher erwähnten Konzepte, multidimensional und abhängig von der jeweiligen Perspektive.

Der Deutsche Kulturrat beschreibt interkulturelle Bildung so (Zimmermann, 2011):

Interkulturelle Bildung ist auf der Seite des Individuums diejenige Fähigkeit, die die gesellschaftlich vorhandene kulturelle Vielfalt produktiv zu bewältigen gestattet. Zur

politischen, juristischen und sozialen Dimension von kultureller Vielfalt kommt daher eine pädagogische Dimension. Sie ist insbesondere unverzichtbar für jedes Land, das wie Deutschland durch den internationalen Handel von Dienstleistungen und Gütern stark in den wirtschaftlichen Globalisierungsprozess eingebunden ist. Ziel ist daher auch, die Menschen in Deutschland so auszubilden, dass sie sich im Inland in internationalen Unternehmen bewähren, und im Ausland integrieren und dort erfolgversprechend arbeiten können.¹

Interkulturalität kann somit als Interaktionsmuster verschiedener kultureller Identitäten gesehen werden, unabhängig davon, ob sie der gleichen Nationalität zugehörig sind oder nicht. Deren gegenseitige Bereicherung sollte dabei das Hauptziel sein. Die Interaktion impliziert auch den bewussten und kritischen Umgang mit Haltungen und Verhaltensweisen der andern Kultur. Die Voraussetzung dafür ist die Entwicklung einer toleranten, respektvollen und verantwortungsvollen Haltung, um eventuelle Konfliktsituationen lösen oder vermeiden zu können. Deshalb liegt eine enge Verbindung zum Bildungsbereich vor, der die Vermittlung, Entwicklung und Förderung interkultureller Kompetenzen in allen Fachbereichen unterstützen muss.

¹ In einer Stellungnahme, „Interkulturelle Bildung – eine Chance für unsere Gesellschaft“ (2007)

Teil I - 1.1.2 Begrifflichkeit und Konzept des interkulturellen Lernens²

Das Konzept des interkulturellen Lernens stammt von amerikanischen Trainingsprogrammen, die nach dem Zweiten Weltkrieg entwickelt wurden, um Flüchtlinge schnellstmöglich zu assimilieren und um Managern erfolgreiche Geschäftsverhandlungen zu ermöglichen. Über Paradigmenwechsel erarbeitete man später ein Konzept, das anstelle von radikaler Anpassung oder einer ökonomischen Ausrichtung die zentrale Bedeutung des Subjekts und eine andere Zielsetzung, nämlich Verständnis für andere Kulturen anstrebt.

Die Assimilationskonzepte, die auf der Prämisse der Defizithypothese basierten, wurden so vom interkulturellen Ansatz, der auf einer Differenzhypothese und der Gleichwertigkeit der Kulturen beruht, abgelöst. Auch in der BRD gewann der interkulturelle Ansatz seit den 80er Jahren immer mehr an Bedeutung, sodass die Forderung nach reziprokem Lernen statt dogmatischem Transfer für den Fremdsprachenunterricht (FSU) und den DaF-Bereich übernommen wurde.

Da der Begriff breit gefächert ist, gilt es festzuhalten, dass „interkulturell“ weder „multikulturell, noch „international“ oder „transnational“ meint, denn das würde den Begriff auf Teilkomponenten reduzieren, bei denen der Kern verloren ginge. In bi- oder multikulturellen Kontaktsituationen stehen sich unterschiedliche, kulturell geprägte Wahrnehmungs-, Deutungs- und Interaktionsmuster gegenüber, die über Missverständnisse und falsche Attribuierungen zur Bildung von Stereotypen, Ablehnung und gänzlichem Kommunikationsabbruch führen können. Dies zu verhindern stellt sich das interkulturelle Lernen als Aufgabe. Das impliziert auch einen umfassenden Kulturbegriff, der wie in Rey-van Allmens Definition des Kulturbegriffs sowohl konkrete als auch symbolische Dimensionen miteinbezieht:

Wer „interkulturell“ sagt, der meint, indem er der Vorsilbe „inter“ ihre ganze Bedeutung gibt, notwendigerweise: Interaktion, Austausch, Entgrenzung, Gegenseitigkeit, objektive Solidarität; er meint auch, indem er dem Begriff „Kultur“ seine ganze Bedeutung gibt: Anerkennung der Werte, der Lebensweisen und ihrer Symbolisierungen, auf die sich die Menschen, als Individuen wie als Gesellschaften, gründen in ihrer Beziehung zu anderen und in ihrer Wahrnehmung der Welt, er meint Anerkennung ihrer Bedeutsamkeit, ihrer Funktionsweisen, ihrer Verschiedenheit, Anerkennung zugleich der Wechselbeziehungen zwischen den vielfältigen Registern ein und derselben Kultur und zwischen den verschiedenen Kulturen (1984, zitiert nach Merklin, 1997, S. 17).

² Ich referiere im Folgenden den Beitrag vom Merklin, M.D. (1997) Interkulturelles Lernen im Deutschunterricht an portugiesischen Sekundarschulen. Lehrwerkanalyse sowie eine Umfrage bei SekundarschullehrerINNEN, Master Dissertation, Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, S. 14-25.

Daraus folgt, dass die Zielsetzung des interkulturellen Lernens vor allem auf der Sensibilisierung für die kulturelle Bedingtheit und Relativität der eigenen Wahrnehmung basiert. Über die Entwicklung von Empathie, Selbstreferenz, Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und kontrastiver Wahrnehmung können Deutungsmuster, Wahrnehmungen, Interpretationen und Wertungen auseinandergehalten werden, sodass falsche Attribuierungen vermieden werden.

Die Notwendigkeit des interkulturellen Lernens ergibt sich nach Götze (1994, zitiert nach Merklin 1997, S.19) aus einer „bundesdeutsche[n] Realität, die eine des Nebeneinanders und gelegentlichen Miteinanders von Multikulturen ist.“ Daraus ergeben sich weitere Zielsetzungen, wie zum Beispiel die der Toleranz, Akzeptanz, Betonung der Gemeinsamkeiten, Relativierung des Ethnozentrismus und Strategieerarbeitung zur Konfliktbewältigung.

Das oben beschriebene Konzept mit dieser Zielsetzung stammt aus der humanistisch-aufklärerischen Tradition. Das Postulat der kritischen oder „aktiven Toleranz“ ist auch sonst europäisch geprägt. Dennoch stellt sich die Frage, inwiefern sich dieses Konzept für einen außereuropäischen Kontext des FSUs eignet. Seel (1985, zitiert nach Merklin 1997) schlägt dazu eine reflexive Aneignung der eigenen Identität vor, wobei auch diese durchaus kulturspezifisch geprägt ist.

Teil I – 1.1.3 Zur Vermittlung und Entwicklung interkultureller Kompetenzen

Im Folgenden sollen die Bedingungen des schulischen FSUs hinsichtlich der Förderung der interkulturellen Kompetenz beschrieben und der Stand der fachdidaktischen Diskussion kurz dargestellt werden.

Es gibt bezüglich des interkulturellen Lernens in der Unterrichtspraxis keine konkreten Erkenntnisse. Dies liegt womöglich daran, dass die Lernprozesse sehr komplex sind und vor allem im kognitiv- affektiven Bereich der Lerner verankert sind, sodass sie objektiv kaum zu erfassen sind (Decke-Cornill & Küster, 2010, S.224f.). Wie in 1.1.2 bereits beschrieben, gehört die Entwicklung und Förderung interkultureller Kompetenzen zu den zentralen Aspekten und Zielen des FSUs, das wird durch die verbindliche Einführung der Bildungsstandards 2004³ deutlich. Hier erlangen interkulturelle Kompetenzen (IK) durch curriculare Vorgaben eine zentrale Stellung. Dennoch wird das Thema fachdidaktisch kontrovers diskutiert, und das führt dazu, dass in der Unterrichtspraxis noch große Unsicherheit herrscht. Zu beobachten ist oft die Reduzierung der interkulturellen Kompetenzen auf die Vermittlung von Landeskunde. Die Vermittlung dieses Kompetenzbereichs ist ohne alters- und sprachniveauspezifische Modellierung oder Verknüpfung mit sprachlich-kommunikativen Kompetenzen für Lehrer/innen oft eine Herausforderung.

Zusätzlich existiert eine Diskrepanz zwischen interkulturellen Fähigkeiten und eingeschränkten fremdsprachlichen Kompetenzen. Die komplexe Lernzielsetzung, die zum Beispiel eine Reflexion über kulturelle Diversität oder die eigene kulturelle Identität verlangt, scheitert oftmals an den eingeschränkten sprachlichen Möglichkeiten, über die die Schüler der Sekundarstufe I verfügen. Die Versprachlichung von Reflexionsprozessen in der zweiten oder dritten Fremdsprache gestaltet sich oft schwierig und entspricht nicht dem kognitiven Niveau der Schüler in der Muttersprache.⁴

Eberhardt (2008, S. 293) stellt fest, „dass die interkulturellen Teilkompetenzen in den Bildungsstandards sehr ambitioniert konzipiert sind und höchstwahrscheinlich unter

³1997 hat die Kultusministerkonferenz (KMK) beschlossen, die Erträge des deutschen Schulsystems im Rahmen wissenschaftlicher Untersuchungen international vergleichen zu lassen (Konstanzer Beschluss). Ziel der Vergleiche ist es, gesicherte Befunde über Stärken und Schwächen von Schüler/innen in zentralen Kompetenzbereichen zu erhalten. Seit Mitte der 1990er Jahre nimmt Deutschland regelmäßig an den internationalen Schulleistungsstudien PISA, TIMSS und IGLU teil. Die in der Vergangenheit in internationalen Schulleistungsstudien erzielten Resultate deuteten darauf hin, dass die im deutschen Bildungssystem vorherrschende Steuerung schulischer Leistungen über Lehrpläne allein (Inputsteuerung) nicht zu den erwünschten Ergebnissen führt. Daher wurde ein Reformprozess eingeleitet, der das Augenmerk auf die Wirkungen und Ergebnisse von Bildungsprozessen verstärken soll (Outputsteuerung).

⁴ Vgl. Wesselhöft, C. (2010): „Kernbereiche des interkulturellen Lernens im schulischen Französischunterricht der Sekundarstufe I“. In: *Französisch heute* 41/2, 73–79.

entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten außerhalb eines von Zehntklässlern erreichbaren Niveaus liegen“. Dies stellt auch in Frage, ob die interkulturellen Teilkompetenzen zielgruppenadäquat sind.

Der Begriff der interkulturellen Kompetenz hat eine große Entwicklung durchlaufen. Decker-Cornill, Küster (2010) und auch Zeuner (2009) beschreiben die Entwicklung von der Realienkunde über die Kulturkunde, Volkstumskunde, Landeskunde und des Fremdverstehens bis hin zur interkulturellen beziehungsweise transkulturellen Kompetenz. Bei dieser Entwicklung handelt es sich um eine Bewegung, die sich immer konsequenter von der bloßen Vermittlung von Faktenwissen über die fremde Kultur entfernt und zu einer erweiterten Kommunikations- und Verstehensbereitschaft im interkulturellen Kontext hinarbeitet. Hier werden Sprache und Kultur als untrennbar verstanden. Die Konsequenz daraus ist die IK als übergreifendes Kompetenzziel des FSUs.

Diese Ansicht, dass Sprache und Kultur untrennbar sind, ist keinesfalls neu. Alexander von Humboldt sagte 1835:

Das Gewinnen einer neuen Weltansicht ist eine vom Sprachunterricht nicht zu trennende Aufgabe, da jede Sprache das ganze Gewebe der Begriffe und die Vorstellungsweisen eines Theiles der Menschheit enthält. (Bachmann, Gerhold, Müller & Wessling, 1995)

Da jede Nation ein spezifisches sozio-ökonomisches, historisch-politisches Fundament hat, das ein zusammenhängendes Netz von sozialen Bedeutungen bildet, können Muttersprachler die entsprechenden Kenntnisse dieses Bedeutungssystems bei ihrem Gesprächspartner voraussetzen. Das gilt auch für nonverbale Kommunikation. Dieses gemeinsame Kulturwissen kann bei Sprechern verschiedener Kulturzugehörigkeit nicht vorausgesetzt werden und kann zu Kommunikationsstörungen führen. Daher bietet sich nach Bachmann et al. 1995) bei der Zielsetzung für den FSU eine „doppelte Progression“ (S.98) an: die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen muss mit dem Kulturlernen erworben werden. Daraus ergeben sich folgende Überlegungen für eine interkulturelle Didaktik:

- Interkulturelle Kommunikation verläuft grundsätzlich anders als Kommunikation zwischen Sprechern derselben Kultur [...].
- Im Unterricht kann immer nur exemplarisch gearbeitet, können nur schlaglichtartig Aspekte der fremden Wirklichkeit beleuchtet werden. Dabei erworbenes kulturspezifisches Wissen führt zu mehr oder weniger dicht liegenden „Verstehensinseln“, zwischen denen – sogar nach vielen Jahren Aufenthalt im Zielsprachenland – immer noch reichlich Raum für Schiffbruch besteht.
- Wichtiger als die Anhäufung von Kultur-Wissen, [...] sind die bei der Erarbeitung dieses Wissens erworbenen Einstellungen, Fähigkeiten und Strategien, sich Fremdes immer weiter zu erschließen (Bachmann et al. 1995, S. 98)

So wird auch der Hauptunterschied zwischen „kommunikativer“ und „interkultureller“ Didaktik deutlich.

Während die Grammatik-Übersetzungsmethode das Verständnis grammatikalischer Strukturen und deren genaue Übersetzung in die Zielsprache in den Vordergrund stellte, bei der audiolingualen/audiovisuellen Methode in den 1960er Jahren die Sprache induktiv erlernt wurde; und die kommunikative Methode pragmatische Ziele für den FSU verfolgte, zeigt sich heute ein anderes Bild. Seit Anfang der 1980er Jahre erhält sowohl die Position des Lernenden/des Sprechenden als auch die seines Gesprächspartners eine besondere Beachtung. Im Vergleich zu der kommunikativen Kompetenz wird der Prozess der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz breiter und tiefer gefasst. Während die kommunikative Kompetenz den Gebrauch der richtigen Sprachkonstruktion hervorhebt, sorgt die IK dafür, dass die Aussagen mehr Bezug zu konkreten Lebenssituationen, Traditionen, Mentalitäten, Einstellungen, Gewohnheiten und nonverbalen Faktoren der Zielkultur haben.

Seit den 1990er Jahren werden innerhalb der Fremdsprachendidaktik der kognitive, der kommunikative und der interkulturelle Ansatz unterschieden. In der Unterrichtspraxis oder auch in Lehrwerken kommen diese dennoch selten in ihrer reinen Form vor. Das impliziert eine gewisse Mischung der verschiedenen Ansätze. Der kognitive Ansatz, besonders zwischen 1970-80, betont die Vermittlung von Fakten-, Zahlen- und Datenmaterial zur politischen Struktur, Geographie und Wirtschaft der Zielsprachenkultur. In den 1980er Jahren dominierte der kommunikative Ansatz, der die Grundlage des interkulturellen Ansatzes ist. Das Hauptziel war, das Niveau des „native speaker“ zu erreichen (Bredella & Delanoy, 1999, S. 89). Der interkulturelle Ansatz mit dem Ziel des Kulturen- und Fremdenverstehens löste diesen unrealistischen Begriff durch den des „intercultural speaker“ ab (Byram, 1997; Kramsch, 1998). Nicht die sprachliche Korrektheit ist dabei im Mittelpunkt sondern die interkulturelle Kommunikationssituation und das Verständnis an sich. Der Kulturvergleich wird dabei als Strategie zur Erschließung immer bedeutender, denn das Nachdenken über die eigene und die fremde Kultur, die Sensibilisierung für interkulturelle Sichtwechsel und der Erwerb der Kenntnisse über Beziehungen von Eigen- und Fremdkultur gehören traditionell zu den Lernzielen.

Die Vertreter des interkulturellen Lernens sehen das Fremdverstehen als Dialektik zwischen Innen- und Außenperspektive. Die Lernenden stehen dabei „zwischen den Kulturen“ und können „in einen Zwischenraum“ eintreten und von dort „in die sprachkulturelle Position des anderen hinein“ sehen (Kaikkonen 2005, S. 301). Damit nehmen die Lernenden einen anderen, einen neuen, einen „dritten“ Standort zwischen ihrem ursprünglichen und dem „der Anderen“ ein (Bredella, 1999, S. 91).

In diesem Zusammenhang ist es auch wichtig, den Begriff *Kompetenz* genauer zu definieren. Die Fachliteratur im Bereich Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung

geht von einem weiten Kompetenzbegriff aus. Das bedeutet, dass das Konzept als mehrdimensional verstanden wird und „Dimensionen wie Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Motivation, aber auch volitionale (Absicht, Bereitschaft) und soziale Aspekte ebenso wie Erfahrungen und konkretes Handeln“ (Caspari et al. 2008, S. 166) miteinbezogen werden. Im handlungsorientierten Ansatz, der auch dieser Arbeit zugrunde liegt, werden kognitive und emotionale Möglichkeiten und Absichten berücksichtigt, die jeder von uns als sozial handelnde Akteure einsetzt.

Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) (Europarat 2001, Kap.5) wird von vier Dimensionen fremdsprachlichen Handelns ausgegangen: einer persönlichkeitsbezogenen, einer kognitiven, einer verhaltensorientierten und einer auf die Lernfähigkeit bezogenen Dimension. Diese als *savoirs* gekennzeichneten Dimensionen finden sich auch in den Bildungsstandards von 2004 wieder. Dabei hat es eine Aufwertung der interkulturellen Kompetenz gegeben, die aber weiterhin gefördert werden muss, um konkrete Ergebnisse sichtbar zu machen.

Die Bildungsstandards unterscheiden drei Bereiche, die drei unterschiedlichen Aspekten zugeordnet werden können (vgl. Grünewald, Küster & Lüning 2010):

1. Thematisches soziokulturelles Orientierungswissen für fremdsprachliches kommunikatives Handeln (kognitiver Aspekt: Ausrichtung auf Zielkultur/en),
2. Fähigkeiten im Umgang mit kultureller Differenz, insbesondere: Erkennen von Stereotypen, von eigen- und fremdkulturellen Eigenarten, Fähigkeiten zum Perspektivwechsel (kognitiv-attitudinaler Aspekt: Ausrichtung auf Kulturkontrastivität),
3. Strategien und Fertigkeiten zur praktischen Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen (handlungsbezogener Aspekt: Ausrichtung auf Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen).

Die Komplexität der interkulturellen Kompetenz lässt sich dennoch nicht, wie im Modell beschrieben, nur auf Wissens-, Einstellungs- und Verhaltensdimensionen beschränken, denn sie sind auch von affektiven Komponenten wie zum Beispiel der Empathiefähigkeit mitbestimmt. Zusätzlich sind auf der Ebene der Bewältigungsstrategien die inter- und intrapersonalen Strategien zu unterscheiden. Bezüglich des sozio-kulturellen Orientierungswissens spielt nicht nur kulturspezifisches Wissen eine Rolle, sondern auch Kulturübergreifendes. Diesbezüglich ist das Alter und der Lernstand der Schüler bei der Vermittlung dieser Wissensbereiche auch zu beachten und oft ohne Reduktionen und Vereinfachungen nicht möglich. Eine oft genutzte Methode ist die der Kontrastierung

zwischen der eigenen und der fremden Kultur. Ausgehend von einem homogenen Kulturbegriff wird das komplexe Phänomen der Kulturmischung nicht beachtet. Dabei sollte genau das ein Lernziel sein, den Schülern die Fertigkeiten zu vermitteln, um kontrastierende, übereinstimmende kulturelle Praktiken in ihre individuelle Weltsicht integrieren zu können.⁵

Im fachdidaktischen Diskurs gelangen die interkulturellen Aspekte des Fremdsprachenlernens erst in den 1990er Jahren in den Fokus. Das dazu entwickelte Modell von Michael Byram (1997) erscheint auch heute noch praxistauglich. Byram ist der Meinung, dass der Erwerb interkultureller kommunikativer Kompetenzen mehr als den Erwerb von Kommunikationsfähigkeiten in der fremden Sprache erfordert. Im Zentrum stehen dabei der Erwerb bestimmter Sichtweisen, Haltungen, kultureller Kenntnisse und interkultureller Umgangsformen. Daraus folgt die Unterscheidung von fünf Teilkompetenzen, *savoirs*. Kulturspezifisches Wissen über die eigene und über andere Kulturen sowie allgemeines kulturelles Wissen über persönliche und gesellschaftliche Interaktionsprozesse bilden die erste Teilkompetenz „savoir“ (kognitive Dimension). Unter der Teilkompetenz „savoir être“ (persönlichkeitsbezogene Dimension) werden Einstellungen wie Offenheit und Neugier zusammengefasst. Die Teilkompetenz „savoir comprendre“ oder „savoir apprendre“ ist eine auf die Lernfähigkeit bezogene Dimension, die die Fähigkeit bezeichnet, sich in andere kulturelle Zusammenhänge hineinzusetzen und neue Kenntnisse darüber zu erwerben. Die Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen findet sich in der verhaltensorientierten Dimension des „savoir faire“ wieder und der kritische Umgang mit kulturellen Praktiken und kulturellen Produkten gehört zur handlungsorientierten Dimension des „savoir s’engager“ (vgl. Auguilar, 2007, S. 64; Byram, 1997, S. 31-38).

Im Vergleich zu der oben beschriebenen Dreigliederung des Konstrukts in den Bildungsstandards verdeutlicht Byrams Modell der interkulturellen kommunikativen Kompetenz die Vielschichtigkeit viel besser. Im GeR wird zusätzlich eine vertikale Stufung gemäß der Niveaustufen vorgenommen. In jedem Fall sind diese Bereiche oft nicht gänzlich zu trennen, denn ein Teilziel, wie z. B. die „Bereitschaft, sich auf fremde Situationen einzulassen und sich in Situationen des Alltagslebens angemessen zu verhalten“ lässt sich meines Erachtens sowohl in die Dimension des „savoir être“ als auch „savoir faire“ einordnen.

Die ausbleibende Stufung findet man dagegen im Entwicklungsmodell interkultureller Sensibilität von Milton J. Bennett (1986). Dieses Modell wurde 2008 auch für die Erhebung der interkulturellen Kompetenz im Rahmen der DESI-Studie⁶ verwendet. Auch Arnd Witte

⁵ Siehe dazu: Grünewald (2012)

⁶ Die Studie „Deutsch Englisch Schülerleistungen International“ (DESI) untersucht die sprachlichen Leistungen und die Unterrichtswirklichkeit in den Fächern Deutsch und Englisch. Die Untersuchung wurde im Jahr 2001 von der Kultusministerkonferenz als erste große deutsche Schulleistungsstudie in

(2009) unternimmt den Versuch IK so zu modellieren, dass eine unterrichtstaugliche Progression nachvollziehbar wird. Dazu thematisiert er die enge Verzahnung der Identitätsentwicklung mit den sprachlich-konzeptuellen Kategorien, die dem Subjekt bei seinen Lernprozessen zur Verfügung stehen. In seinen Überlegungen ist ein neunstufiges Modell einer zyklischen (inter) kulturellen Progression Hauptbestandteil des Fremdsprachenlernens. Es gibt jedoch kaum Studien, die sich mit der Konstruktvalidität von Stufen interkultureller Kompetenz auseinandersetzen. Kulturbezogenes Wissen kann durchaus isoliert und ohne Zusammenhang mit Fertigkeiten oder Einstellungen überprüft werden. Es fehlen jedoch Verfahren, die auch Einstellungen und Fertigkeiten messen können.

Auftrag gegeben. Unter Federführung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) wurden dafür von einem Konsortium von Wissenschaftlern/innen neue Testverfahren entwickelt.

Teil I - 1.1.4 Die interkulturelle Bildung und der portugiesische Lehrplan

Ethnische und kulturelle Heterogenität ist ein Faktor, der die Struktur von Gesellschaften beherrscht. Diese Tatsache steht dabei im Mittelpunkt vieler Schwierigkeiten und Konflikte. Diese ergeben sich beispielsweise aus dem Aufdrängen einer dominierenden Kultur, der Herabwürdigung anderer Kulturen, dem Druck zur Assimilation oder dem Defizit der interkulturellen Beziehungen. Da es aber eine fundamentale Aufgabe des Schulsystems ist, den folgenden Generationen das kulturelle Erbe der Gesellschaft zu vermitteln, wird die Entwicklung eines neuen Bildungskonzepts, das diesen kulturellen Pluralismus beachtet, zu einer Priorität.

Die Wurzeln des interkulturellen Lernens sind stark in den Bewegungen um Menschenrechte verankert. Viele Autoren weisen darauf hin, dass die Bürgerrechtsbewegungen der 1960er Jahre der Ausgangspunkt für das Aufkommen des philosophischen Konzepts der interkulturellen Bildung sei. Gleichmaßen bedeutend waren die Frauenrechtsbewegungen oder die anderer Minderheiten wie Homosexuelle und Behinderte. Das Bildungssystem war dabei oft Ziel von Kritik, da es auf diskriminierenden Prinzipien basierte und die Ideale der Gleichberechtigung gänzlich ignorierte. Der Kampf um Gleichberechtigung und Chancengleichheit trug dazu bei, dass die Notwendigkeit verspürt wurde, ein Schulsystem, pädagogische Praktiken und Lehrpläne zu entwickeln, die Vielfalt berücksichtigen. Nach Geneva Gay (zitiert von Martins, 2008⁷) werden die Bemühungen um die Entwicklung einer interkulturellen Bildung eher von politischen Krisen motiviert, da sich Lehrkräfte gegen eine Veränderung stemmen.

James Banks formuliert 1980 erstmals ein Konzept interkultureller Bildung, das die Gleichberechtigung zur Bildung miteinbezieht. Sein Konzept legt eine holistische Herangehensweise nahe, in der sich alle Elemente der Schulorganisation simultan und ohne Prioritätensetzung entwickeln sollen.

Das Konzept steht in konstanter Entwicklung sowohl im theoretischen, als auch im praktischen Bereich, was nicht zuletzt an der unklaren Definition des Begriffs an sich und der oben beschriebenen Multidimensionalität liegt. Unabhängig davon ist einzugestehen, dass Schulen und Schulsysteme essenzielle Instrumente sind, um die Gesellschaft zu verändern und Ungerechtigkeit und Unterdrückung zu beseitigen. Dazu bietet sich vor allem eine fächerübergreifende Herangehensweise an, die eine Veränderung auf allen Niveaus des Systems, also der bildungspolitischen und didaktischen Erarbeitung von Materialien, sieht.

⁷ Die folgenden Fakten und zitierte Autoren stammen aus: Martins Sota, A. (2008) *A Escola e a Escolarização em Portugal*, Representações dos Imigrantes da Europa de Leste – (Teses; 15), Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, I.P.), Lissabon

Wie bereits beschrieben versucht die interkulturelle Bildung eine gerechtere Gesellschaft zu erschaffen. Dazu ist es sehr wichtig, Schüler/innen nicht nur mit dem Fremden zu konfrontieren, sondern auch ihre eigenen Verhaltensweisen und Handlungsmuster zu analysieren und zu reflektieren. Dadurch sollen sie dazu befähigt werden kulturelle Unterschiede zu verstehen und in ihren kulturellen Kontext zu übertragen und zu integrieren. Dabei sollen sie auch lernen, ihre eigene kulturelle Bedingtheit zu verstehen und ihre kulturelle Identität zu respektieren (Perotti, zitiert nach Martins, 2008, S. 96).

Das Konzept der interkulturellen Bildung und Erziehung wird in den Grundsatzdokumenten mehrerer europäischer Länder seit Ende der 1970er Jahre verwendet (Allemann-Ghionda 2006, zitiert nach Martins, 2008). Dabei stand die Integration der Kinder von Migranten in schulische Einrichtungen im Vordergrund. Die angewandten pädagogischen Strategien und Konzepte strebten zunächst eine Assimilation oder Kompensation von Defiziten in Bereichen des Spracherwerbs an. In den pädagogischen Diskursen von traditionellen Einwanderungsländern wie Deutschland tauchte der Begriff der „interkulturellen Erziehung“ deutlich früher auf. Diese Auffassung wurde dann als Normalität und Chance zum Wandel verstanden. Aufgrund der Theoriedebatten und gelebten Realität in den Schulen erlangten diese Konzepte eine Aufnahme in die Bildungspolitik. Es lässt sich festhalten, dass diese Aufnahme in den verschiedenen europäischen Ländern mit unterschiedlicher Intensität und deutlich später stattfand (Europäisches Parlament Studie, 2008). So auch im Fall von Portugal, das die Länder Nordwesteuropas nach dem Zweiten Weltkrieg mit Arbeitskräften versorgt hatte und später zum Einwanderungsland wurde. Die interkulturelle Bildung in den Erziehungswissenschaften und der Politik wurde erst 1990 zum Thema.

Martins (2008, S.99) zufolge ist es möglich, dass das Thema der (multi)/interkulturellen Bildung in Portugal bis in die 1990er Jahre gänzlich ignoriert wurde, weil die Migranten vor allem aus den alten portugiesischen Kolonien kamen. Aufgrund der historischen und kulturellen naheliegenden Verbindungen wurde ihre Integration nicht thematisiert. Martins führt weiter aus, dass die Debatte um die Prinzipien und Praktiken der interkulturellen Bildung praktisch bis zu den 90er Jahren inexistent war. Weiter sagt er:

O facto de se considerar que os grupos étnicos minoritários não tinham as competências necessárias a uma boa inserção na sociedade levava a que não fizesse sentido qualquer investimento na manutenção das culturas de origem. A escola deveria, pelo contrário, fornecer os instrumentos que possibilitassem a sua rápida integração no sistema socio-económico da cultura dominante (Martins, 2008, S. 99).

Aus dem wachsenden Bewusstsein heraus, dass die Assimilationsmethoden unwirksam sind, wurden dann die ersten Projekte und Konzepte erarbeitet. 1991 entstand zum Beispiel das *Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural* später

dann *Secretariado Entrecultural* genannt, das die Zielsetzung hatte „*coordenar, incentivar e promover, no âmbito dos sistemas educativos, os programas que visam a educação para os valores de convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas*“ (Ebd.). 1993 entsteht dann das *Projecto de Educação Intercultural*, das die Gleichheit im Zugang zur Bildung förderte und die unterschiedlichen Kulturen wertschätze. Im selben Jahr entsteht auch der *Verein für Lehrer für interkulturelle Bildung*, der eine wichtige Rolle für die Fortbildung von Lehrkräften und andere Forschungsprojekte spielte. Durch eine Datenerhebung vom *Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural* 1995 wurde dann allerdings ersichtlich, dass obwohl Lehrkräfte einige Änderungen in ihrer pädagogischen Praxis vorgenommen hatten, die Kriterien und Bewertungsinstrumente unverändert blieben.

Martins stellt im portugiesischen Schulsystem eine Dichotomie fest. Während die Verfassung die Gleichberechtigung im schulischen Zugang und Erfolg vorsieht und den Gleichbehandlungsgrundsatz aller Bürger verteidigt und den Schulen die Funktion zuweist, wirtschaftliche, soziale und kulturelle Ungleichheiten zu korrigieren, ist das portugiesische Schulsystem weiterhin traditionalistisch und monokulturell geprägt. Er erwähnt Studien verschiedener Autoren, die statistisch gesehen beweisen, dass Schüler, die aus anderen ethnischen und kulturellen Gruppen stammen, sich mit einer anderen Realität konfrontiert sehen. Unter ihnen sind Schulabbruch und –versagen sowie Schwierigkeiten, eine Arbeit zu finden, und der Mangel an allgemeinen Zukunftsperspektiven deutlich höher.

Um die Ziele der interkulturellen Bildung durchsetzen zu können muss vor allem auch an der Ausbildung und Fortbildung von Lehrkräften gearbeitet werden. Nach Hussien (zitiert nach Martins, 2008) „*é mais fácil pôr em prática a política social do que a educativa*“ (S.101). Das liegt vor allem daran, dass Schulen stark institutionalisierte soziale Organisationen sind. Nach Leite (Ebd. S. 102) ist es möglich das portugiesische Schulsystem zu verändern, wenn man bereit ist die Prinzipien der „*selektiven Schule*“ mit denen der „*Schule für alle*“ zu ersetzen. Dazu ist es nicht nur nötig die Bildungspolitik zu verändern sondern vor allem Fortbildungsmöglichkeiten für Lehrer/innen zu ermöglichen.⁸

Durch den Beitritt zur Europäischen Union 1986 und die bildungspolitische Öffnung hin zum Thema der Interkulturalität der verschiedenen europäischen Institutionen (UNESCO; Europarat) hat sich das portugiesische Schulsystem seit den 1990er Jahren sehr verändert. Das Ministerium für Bildung richtete 2001 auch ein *Secretariado Entreculturas* ein, das sich den Zielsetzungen des interkulturellen Lernens widmet.

⁸ Der Text wurde von der Verfasserin dieser Arbeit paraphrasiert und übersetzt.

In Bezug auf den Erwerb einer Fremdsprache zeigt sich im aktuellen System, dass Englisch weiterhin die bevorzugte erste Fremdsprache ist. In Portugal können Schüler öffentlicher Schulen in der 7. Klasse Deutsch als zweite Fremdsprache wählen. Es lässt sich aber feststellen, dass nur die wenigsten diese Option aussuchen. Erst in der Sekundarstufe I, in der 10. Klasse, können die Schüler des Kurses „Artes e Humanidades“ Deutsch als dritte Fremdsprache wählen.

Der FSU Deutsch wird von den Prinzipien im *Programa de Alemão - Nível de Iniciação* für die 10.-12. Klasse bestimmt. Die Autoren haben sich bei der Erarbeitung des Lehrplans an den folgenden Dokumenten orientiert: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (1998); *Lei de Bases do Sistema Educativo* (1986) und *Revisão Curricular no Ensino Secundário* (2000).⁹ Unter den Zielsetzungen für das Lehren und Lernen von Sprachen vermittelt der Lehrplan Richtlinien zur Entwicklung von kommunikativ-pragmatischen aber auch interkulturellen Kompetenzen. Dabei wird die Förderung der Bewusstmachungsprozesse der linguistischen und kulturellen Identität über die komparatistische und fächerübergreifende Methode betont. Weiteres Ziel ist „uma educação inter/pluridisciplinar, que contemple a diversidade cultural como fonte de enriquecimento pessoal e social do indivíduo e do próprio processo de ensino-aprendizagem.“ (ebd. S.5), wobei die Interaktion mit der deutschen Kultur, Bewusstmachung der sozio-kulturellen Realität über Vergleiche als spezifische Ziele genannt werden. Neben den traditionellen Fähigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben) und den thematischen Referenzbereichen wird die interkulturelle Dimension zur Grundlage der Entwicklung kommunikativer Kompetenzen. Die Kompetenzen, die dabei entwickelt werden sollen, sind ähnlich wie bei Byram in vier Bereiche aufgeteilt: *saber, saber fazer, saber ser, saber aprender*. Auch die kommunikative Kompetenz wird als übergeordnetes Hauptziel ähnlich der Bildungsstandards in drei sich überschneidende Kompetenzen eingeteilt: linguistische, sozio-linguistische und pragmatische. Unterschwellig ist in allen Dimensionen die IK spürbar.

Die in diesem Lehrplan erwähnten Inhalte sind als Richtlinien zu verstehen. Auch wenn sie das Ergebnis einer langen Entwicklung darstellen, muss weiter daran gearbeitet werden, IK genauer zu bestimmen, sodass die Herausforderung für Lehrer/innen besser zu bewältigen ist, denn in der Unterrichtspraxis führt diese fehlende Einordnung zu regressiven Bewegungen in traditionelle Unterrichtsmodelle.

⁹ Vgl. Lapa, Mota und Vilela (2001), Vorwort S. 3

Teil II: Curriculare, didaktische und methodologische Einordnung der Unterrichtseinheit

1. Schulischer Kontext

1.1 Charakterisierung der Schule

Die Sekundarschule *Escola Secundária de Camões*, früher *Lyceu Camões* genannt, ist eine der ältesten und angesehensten Schulen Lissabons. Die Schule profiliert sich über ihren renommierten Namensgeber: Luís Vaz de Camões. Auch das Eingangsmotto und die Zielsetzung der Schule beziehen sich auf Camões' bekanntestes Werk *Os Lusíadas: Pera espertar engenhos curiosos*¹⁰. Das *Schulprojekt*¹¹, aus dem die hier aufgeführten Informationen stammen, bezeugt Stolz gegenüber der Geschichte des Gebäudes und der Schule. Dabei wird sehr auf schulischen Erfolg und den anschließenden Besuch von Hochschulen und Universitäten abgezielt. Durch diesen Hintergrund vermittelt ein erster Eindruck der Schule eine eher traditionelle Lehrausrichtung, die auch für Unterrichtsmodelle, wie zum Beispiel den Frontalunterricht als Hauptmethode, gilt.

Die Schule ist im Bezirk Arroios, Lissabon, angesiedelt, sie wurde 1909/10 erbaut und gilt als erstes „modernes Gymnasium Lissabons“. Aufgrund der abgesagten Sanierung 2011 und dem entsprechenden Alter des Gebäudes sind an der Schule verschiedene Renovierungsarbeiten notwendig. Der klassische Aufbau grenzt sich nach außen ab und beherbergt in einer rechteckigen Ausrichtung 39 Klassenzimmer, eine alte und eine neue Schulbibliothek, ein Museum, verschiedene Labore für Physik und Chemie, vier Informatikräume und einen Multi-Media Raum. In der Mitte wird das Gebäude von einer Turnhalle und Schulhöfen unterbrochen, die die Räume mit viel Luft und Licht ausstatten. Die große Eingangshalle und auch die restlichen Einrichtungen erinnern an vergangene Zeiten in einem klassisch-imposanten Stil.

Im Schuljahr 2013/14 beschäftigte die Schule 140 Lehrer, 50 Verwaltungsmitarbeiter und bildete 1798 Schülern aus. Die Schulpopulation hat sich seit der Gründung der Schule deutlich verändert. Während zu Beginn ausschließlich Kinder von Akademikern die Schule besuchten, ist die Schulpopulation heute sehr vielfältig.

¹⁰ Camões, *Os Lusíadas*, Canto VII, Estância 82

¹¹ Mit dem Schulprojekt ist das *Projeto Educativo* gemeint. Gemäß Artikel 9 des Gesetzesdekrets Nr. 75/2008, das durch das Gesetzdekret Nr. 137/2012 vom 2. Juli geändert wurde, verankert das Dokument die pädagogischen Orientierungen der Schule, die von dessen Verwaltungsorganen für den Zeitraum von drei Jahren erarbeitet und genehmigt wurden. Festgehalten sind dort Prinzipien, Werte, Ziele und Strategien, die die Schule umsetzen will, um ihrer pädagogischen Funktion gerecht zu werden.

Die Schule hat vier Verwaltungsorgane, den Conselho Geral, Conselho Pedagógico, 18 Fachbereiche und die Schulleitung, die regelmäßig in Versammlungen zusammenkommen. Die Schule bietet verschiedene Projekte an. Für den Fachbereich Deutsch werden zum Beispiel das Theater –*Alemão em Cena*, Karaoke oder die Teilnahme an Projekten mit dem *Goethe Institut* und der *Digitale Klicke*, einer Online Schülerzeitung, angeboten, die unter anderen auch von meiner kooperierenden Lehrerin Emilia Paco organisiert und geleitet wird. Der Pädagogikbereich besitzt eine Abteilung für Schüler mit besonderen Bildungsbedürfnissen, die sowohl psychologische Begleitung als auch soziale Hilfen zur Verfügung stellt. Die Schule bietet zusätzlich zu dem regulären Schulbesuch auch Abendkurse an, die von allen wahrgenommen werden können. Dies scheint ein ansprechendes Konzept zu sein, das sowohl den Schülern hilft, die einen Sekundarschulabschluss nachholen wollen, als auch der Schule ein Image verleiht, das nicht nur von Stolz und Anspruch geprägt ist, sondern auch von der Überzeugung ausgeht, dass jeder eine zweite Chance verdient hat. Dabei fördert dieses Konzept auch das Bild der Schule, das sich auf der Basis von Demokratie und Gleichheit als vitaler und grundlegender Teil der Gesellschaft versteht, wo Individuen zu engagierten Bürgern ausgebildet werden.

Teil II - 1.1.2 Charakterisierung der Klasse

Die Klasse, in der das Lehrerpraktikum absolviert wurde, befindet sich im 11. Jahrgang und besteht aus 19 Schüler/innen, 4 Jungen und 15 Mädchen, im Alter von 15 bis 18 Jahren. Auch in anderen Klassen findet sich diese Zusammensetzung, in der es deutlich mehr Mädchen als Jungen gibt, was schließen lässt, dass das Interesse am FSU im Deutschbereich bei Mädchen ausgeprägter ist.

Die Schüler haben in der 10. Klasse mit dem Deutschunterricht begonnen und sind jetzt auf einem A2 – Niveau. Untypischerweise hat diese Klasse in diesem Schuljahr den Lehrer gewechselt, was ziemlich nachteilhaft erscheint, da sich Schüler und Lehrerin aneinander gewöhnen müssen. So wird zum Beispiel oft viel Zeit für Organisatorisches und Anweisungen benötigt.

In diesem Zusammenhang war die Nutzung von Fragebögen sehr hilfreich, um zum einen die Schüler/innen mit denen ich gearbeitet habe, besser kennenzulernen und zum anderen Auswertungsmaterial zum Erfolg oder Misserfolg der implementierten Inhalte, Methoden und Strategien zu erhalten. Die Schüler/innen haben die Fragebögen zu zwei verschiedenen Zeitpunkten ausgefüllt, einen vor Beginn der UE und einen, nachdem sie die Resultate ihres Tests bekommen haben.

Da in der Beobachtungsphase auffiel, dass nicht alle Schüler das Lehrwerk besitzen, das Lehrwerk bei genauerer Analyse nur kleinere Teile jeder Einheit dem Thema der IK widmet und Frau Paco mir bei der Themenwahl viele Freiheiten gelassen hat, konnte ich bei der Erstellung und Erarbeitung des Unterrichts auf verschiedenste Quellen zurückgreifen. In ersten Überlegungen kam die Arbeit mit Computern auch außerhalb des Unterrichts in Frage. Da der erste Fragebogen (Anhang 1.9, Fragen 3, 4, 5) eröffnete, dass die Schüler mit verschiedenen Internetplattformen vertraut sind, aber ein Schüler keinen Zugang zum Internet zuhause hat, konnte das nicht umgesetzt werden.

Aus dem Fragebogen (siehe Anhang 1.9, Frage 12) und den Beobachtungen geht hervor, dass die Schüler den Deutschunterricht und die deutsche Sprache im Allgemeinen als schwierig empfinden. Die Annahme, dass grammatische Strukturen, ob schon bekannt oder unbekannt, kaum zu erlernen sind, führt oft dazu, dass die Schüler entmutigt sind. Hinzu kommt, dass die Schüler eine gewisse „Perfektionshaltung“ sich selbst gegenüber aufbauen, die sie in eine Lage der Angst versetzt. Vermutlich halten sich einige Schüler im Unterricht deswegen zurück oder äußern sich nur zögerlich, oft auf Portugiesisch. Das Hörverstehen und die mündliche Mitarbeit scheinen so für die Schüler eine Herausforderung zu sein und müssen in diesem Jahr stark gefördert werden.

Durch verschiedene Verzögerungen im Lehr- und Lernprozess des Vorjahres nutzten die Schüler im ersten Drittel dieses Schuljahres noch das Kurs- und Arbeitsbuch *Ideen 1*¹². Dabei wurden noch einige Module und Inhalte vermittelt, die im Vorjahr nicht durchgenommen wurden. Voraussichtlich wird in der verbleibenden Zeit des Schuljahres mit dem Kursbuch *Ideen 2*¹³ weitergearbeitet.

Durch Beobachtungen, Unterrichtsgespräche und diagnostische Hausaufgabenkontrollen und Aufgabenstellungen ergibt sich insgesamt eine durchschnittliche Leistung der Schüler. Dabei fällt eine große Schwäche der Schüler in Bezug auf ihr Hörverstehen auf. Arbeitsanweisungen auf Deutsch werden nicht verstanden, und es wird erwartet, bis dieselbe Arbeitsanweisung auf Portugiesisch gegeben wird. Allerdings gibt es in dieser Klasse eine Schülerin, die durch ihre besonderen Leistungen auffällt. Zu ihrer Vorgeschichte gehören 6 Jahre auf der *Deutschen Schule in Lissabon*. Sie ist immer sehr engagiert und rücksichtsvoll, da sie sich oft zurückhält, um ihren Mitschülern eine Möglichkeit zu geben, am Unterricht teilzunehmen. Zusätzlich bitten sie ihre Mitschüler oft, Wörter zu übersetzen.

Generell gibt es in der Klasse größere soziale Differenzen, die sich in der Zusammensetzung der Gruppen zeigen. Beispielsweise gehören Schüler, deren Eltern Ärzte oder Anwälte sind, zu einer Gruppe, während Schüler, deren Eltern arbeitslos, alleinerziehend oder auf Sozialhilfe angewiesen sind, zu einer anderen Gruppe. In beiden Fällen gibt es einige Schüler, die man als „Leader“ bezeichnen könnte, an denen sich die anderen Mitglieder der Gruppe orientieren. Dadurch ergeben sich Feindseligkeiten und Konkurrenzkämpfe, die unvorteilhaft sind, da sich die Gruppenarbeit und Partnerarbeit nur mit den gleichen Mitgliedern durchführen lassen und dabei immer die Gefahr besteht, dass nur einer arbeitet und die anderen abschreiben. Andererseits zeigten sich wettbewerbsähnliche Übungen zur Förderung von Motivation und Mitarbeit als hilfreich. Aus den Beobachtungen und dem ersten Fragebogen (siehe Frage 13, Anhang 1.9) lässt sich schließen, dass die Schüler an einen traditionellen Unterrichtsaufbau in Bezug auf kooperatives Lernen gewöhnt sind. Mehr als die Hälfte der Schüler (10 von 19) gaben an, dass sie in Paaren besser arbeiten. Auch in Beobachtungen schien die Partnerarbeit am effektivsten zu sein.

Dennoch offenbaren die Schüler ein sehr freundliches, verständnisvolles und kooperatives Verhalten, vor allem der Lehrerin gegenüber. Obwohl ich nicht gänzlich darauf verzichtet habe, Portugiesisch im Unterricht zu benutzen, wurde deutlich, dass die Schüler sich Mühe gegeben haben, Anweisungen auf Deutsch zu verstehen und dabei die Nutzung ihrer

¹² Krenn W./Puchta H. (2013) *Ideen 1*, Deutsch als Fremdsprache Kursbuch A1, Hueber Verlag.

¹³ Krenn W./Puchta H. (2013) *Ideen 2*, Deutsch als Fremdsprache Kursbuch A2, Hueber Verlag.

Muttersprache deutlich reduziert haben. Zusätzlich zeigten die Schüler, dass sie große Bereitschaft zur Mitarbeit und Interesse an den Lerninhalten haben. Das schließe ich aus der Tatsache, dass sie trotz der Überschreitung der Zeit weiter mitgemacht haben, nicht ihre Sachen gepackt haben und erst, als ich die Stunde beendet habe, gegangen sind. Auch die Hausaufgaben haben sie, bis auf einige Ausnahmen, gemacht.

Teil II – 2. Einordnung der Unterrichtseinheit in den Lehrplan

Die im dritten Teil der Arbeit präsentierte didaktische Unterrichtseinheit (UE) wurde im ersten Halbjahr des aktuellen Schuljahres 2016/17 unterrichtet. Da sich die Arbeit auf die Vermittlung und Entwicklung interkultureller Kompetenzen konzentriert, hat die UE auch keine spezifische Bezeichnung. Die UE umfasst hauptsächlich zwei Blöcke von 90 Minuten und zwei Blöcke von 90+45 Minuten. Zwei Interventionen von 90 und 45 Minuten werden in dieser Arbeit auch erwähnt und berücksichtigt, da sie Themen behandeln, die für die Vermittlung und Förderung interkultureller Kompetenzen vorteilhaft sind (Märchen/Sage – Der Rattenfänger von Hameln“, „Der Einfluss der englischen Sprache“) und als Vorbereitung gesehen werden können. Dabei wurden in Absprache mit meiner kooperierenden Lehrerin verschiedene Themenbereiche aufgegriffen, die jeweils das Hauptziel der Entwicklung und Förderung interkultureller Kompetenzen verfolgen. Dazu gehören: „Die deutsche Sprache - Stereotype“, „Was ist typisch Deutsch? – Verhaltensweisen/Eigenschaften“, „Konfliktsituationen/Missverständnisse“ und „Konfliktsituationen – Definition, Analyse und Lösungsansätze“. Am Ende haben die Schüler/innen der 11 L der Sekundarschule Camões einen entsprechenden Test dazu geschrieben.

Wie der erste Teil dieser Arbeit verdeutlicht (siehe 1.1.4), enthält der aktuelle Lehrplan, das *Programa do Alemão* keine konkreten Richtlinien oder Referenzbereiche für das Entwickeln und Vermitteln interkultureller Kompetenzen. Das Thema wird als Hauptziel des Lehr- und Lernprozess verstanden und charakterisiert und wird im Übrigen den Umsetzungen der Lehrkraft überlassen. Allgemein kann die Lehrkraft das Thema dann in alle vorgeschlagenen Themenbereiche einbauen. Das verwendete Lehrwerk (*Ideen 2*) bietet für die ausgewählten Themen keine geeigneten Inhalte. Deswegen habe ich mich dazu entschlossen, andere Quellen zu nutzen, die in der Beschreibung der Unterrichtsstunden (US) genauer beschrieben werden. Die ausgewählten Themen ließen sich eventuell in den Unterpunkt *O Mundo envolvente* unter *Comunidade internacional* einordnen.

Die Themenprogression wurde mit der ersten Intervention, die sich mit Märchen und dem Präteritum beschäftigt, zum Teil beibehalten, da die Schüler am Anfang des Schuljahres eine Wiederholung zum Perfekt gemacht haben. Für die darauf folgenden Themen wurden die jeweiligen relevanten Inhalte (linguistische und kommunikative), die auch im Lehrplan aufgelistet sind, ausgewählt. Diese werden im dritten Teil der Arbeit für jede US genauer definiert.

Der Lehrplan unterstreicht auch, dass das Lehren von Fremdsprachen den Schülern einen Kontakt mit anderen Sprachen und soziokulturellen Welten ermöglichen soll, über die sie allgemeine und kommunikative Kompetenzen entwickeln sollen. Dabei sollen

Bewusstmachungsprozesse über die linguistische und kulturelle Identität über die kontrastive Methode gefördert werden. Schüler/innen sollen auch Kompetenzen entwickeln, die eine effiziente soziale Interaktion begünstigt. Ihre Haltungen sollen dabei von Akzeptanz, Toleranz und Respekt dem Anderen gegenüber geleitet werden.

Auch wenn das interkulturelle Lernen oder die Entwicklung und Förderung interkultureller Kompetenzen nicht explizit genannt werden, lässt sich diese Dimension in den oben genannten Ausführungen erkennen, denn sie verfolgen dieselben Hauptziele.

Somit ergibt sich für die im Folgenden präsentierte UE dieselbe Zielsetzung. Über die ausgewählten thematischen Inhalte und Schwerpunkte sollen Haltungen und Werte vermittelt und entwickelt werden, die die Schüler/innen auf das Leben in einer pluralistischen Gesellschaft und Welt vorbereiten sollen, der sie mit Respekt für die existierende Vielfalt begegnen.

Teil II – 3. Didaktische und methodologische Vorüberlegungen

1.1 Übungstypologien

Wie im ersten Teil der Arbeit beschrieben ist die Förderung und Entwicklung interkultureller Kompetenzen ein wichtiger Bestandteil des FSU. Auch wenn dieser Bestandteil in den Curricula betont wird, ist es für Lehrer/innen oft schwierig, diesen in den Unterricht einzubauen, da die Realität der Lehrerbildung und Unterrichtspraxis keine konkreten Hinweise oder Richtlinien gibt und Lehrwerke oftmals nicht auf diesen Schwerpunkt ausgerichtet sind. Trotzdem sollen Lernende im FSU zur erfolgreichen interkulturellen Kommunikation befähigt werden. Deswegen soll im Folgenden ein kurzer Überblick über die Übungstypen gegeben werden, die als Basis meiner Unterrichtspraxis gedient haben und die spezifisch die Entwicklung interkultureller Kompetenzen fördern. Dazu werde ich den Beitrag von Bachmann, Gerhold und Wessling (1996, S.77-91) kurz wiedergeben.

In ihrem Beitrag identifizieren, definieren und beschreiben die drei Autoren Aufgaben- und Übungstypologien, die für das interkulturelle Lernen hilfreich sein können. Der Beitrag knüpft damit an die damals wie auch heute relevante Debatte über das Thema des interkulturellen Lernens an. Wie auch Krumm (1995, S.26) in seinem Text¹⁴ verdeutlicht, erkennen die Autoren eine Verbindung zwischen dem Sprachenlernen und dem interkulturellen Lernen.

Die Problematik, die sich ihnen stellt, ist zum einen die Tatsache, dass obwohl diese Erkenntnis in der Fachdidaktik etabliert ist, die meisten Lehrwerke an der Umsetzung scheitern. Zum anderen lassen sich ein gänzlicher Ausschluss der Muttersprache des Lernenden und eine Fokussierung auf Modelle der kommunikativen Didaktik beobachten, die die Alltagskommunikation von Muttersprachlern in den Vordergrund rückt und landeskundliche Einheiten getrennt voneinander lehrt. Den Autoren zufolge vergisst man dabei, dass eine interkulturelle Kommunikationssituation sich deutlich von einer Kommunikationssituation zwischen Muttersprachlern unterscheidet, besonders in Bezug auf das gemeinsame Kulturwissen, Referenzwissen, über die ein Lernender nicht verfügt.

Auf der Basis der „Gleichwertigkeit von Kulturen“ (ebd. S.158) ergibt sich eine neue Zielsetzung der interkulturellen Didaktik sowie ein differenziertes Herangehen im Hinblick auf verwendete Methoden. Diese Methoden können zum Teil aus verschiedenen Fachdidaktiken, also der kommunikativen, Literatur- und Übersetzungsdidaktik, stammen.

¹⁴ Bausch/Christ/Krumm (1995) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation, S.156-160, S. 26

Der Unterschied besteht in ihrer Ausrichtung in Bezug auf die Lernziele. Neben den übergeordneten Lernzielen der „Orientierungsfähigkeit“ und „Kommunikativen Kompetenz in interkulturellen Situationen“ (vgl. Bachmann et Al., 1996) definieren die Autoren die folgenden vier Teillernziele mit Beispielen aus dem Lehrwerk *Sichtwechsel*¹⁵, die progressiv aufeinander aufbauen:

1. Wahrnehmungsschulung
2. Erwerb von Strategien zur Bedeutungserschließung
3. Befähigung zum Kulturvergleich
4. Diskursfähigkeit in interkulturellen Situationen.

Die Wahrnehmungsschulung hat mit Bewusstmachungsprozessen zu tun, die aktiviert werden müssen, um den Lernenden klarzumachen, dass die Wahrnehmung der Realität immer selektiv und gesteuert ist. Daher beinhalten die entsprechenden Aufgaben eine gewisse Sensibilisierung der Lernenden, indem sie zum Beispiel in einer freien Assoziationsübung nicht nur Wortschatz erlernen, sondern über die Wahl der geäußerten Wörter reflektieren. Bilderbeschreibungen sollten in drei Schritten ausgeführt werden, um eine objektive, interpretative und reflektierende Perspektive einnehmen zu können. Perspektivenwechsel trainieren außerdem das Empathievermögen; Wahrnehmungsreduktionen helfen dabei zu erkennen, dass alle Sinne einen Einfluss auf uns haben und unsere Weltanschauung lenken.

Begriffsbildung und Bedeutungserschließung beziehen sich auf die Komplexität der Deutung der Sprache, da diese immer in einen gesellschaftlichen Kontext eingebettet ist und soziale Bedeutungen unterschwellig verankert sind. Daher ist die Suche nach exakten Äquivalenten fast unmöglich und erschließt sich eher über die Analyse des Kontextes und der Funktion, die die Sprache in bestimmten Situationen einnimmt. Diesbezüglich erwähnen die Autoren Aufgaben, die diese Zusammenhänge verdeutlichen. Hier bieten sich Assoziationsreihen, Bedeutungscollagen und Wortfamilienbildungen besonders an.

Die Voraussetzungen für den Kulturvergleich sind, laut den Autoren, in erster Linie das Herausarbeiten eines funktionalen Äquivalents, um Übergeneralisierungen und die Entstehung und Verfestigung von Stereotypen zu vermeiden. In der Aufgabentypologie sind die moderate Kontrastierung sowie die Arbeit mit Verallgemeinerungen und Differenzierungen, Stereotypen und Wertungen, essenziell.

¹⁵ Bachmann S./Brecheisen T./ Gerhold S./ Wessling G, (1988) *Sichtwechsel*, Elf Kapitel zur Sprachsensibilisierung, Arbeitsbuch, Grammatik, Wortschatz, Textarbeit; Ernst Klett Verlag

Die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen in interkulturellen Situationen sollen über die Kommunikationsanalyse und das Training der Diskursfähigkeit erreicht werden. Dabei kann man unter anderem die kommunikative Absicht, Ausdruck, Wirkung, Stil, Textsorte und dergleichen eines mündlichen oder schriftlichen Textes analysieren, Register-, Textsortenwechsel üben oder eine kommunikative Übersetzung vornehmen. Dabei können die Lernenden erkennen, dass bei einer wörtlichen Übersetzung grammatikalisch alles korrekt, die Aussage des Textes aber inkorrekt sein kann.

Obwohl der Artikel nun schon 20 Jahre alt ist, verliert er im Hinblick auf unsere heutige Situation nicht an Aktualität. Es gibt einige Neufassungen und Versuche Übungstypologien zu erarbeiten, die die Vermittlung und Förderung interkultureller Kompetenzen in den Vordergrund stellen. Daraus lässt sich erschließen, dass die didaktischen und methodologischen Prinzipien sich nicht bedeutend verändert haben. Außerdem impliziert das auch eine gewisse Stagnation im Prozess der Entwicklung von Strategien in diesem Fachbereich.

Das Fazit, das ich für die im dritten Teil dieser Arbeit präsentierte UE daraus ziehe, ist die Tatsache, dass die angewandten Methoden und Strategien nicht auf eine einzige didaktische Grundlage reduziert werden können, sondern von festgelegten Lernzielen geleitet werden. Da die Vermittlung und Entwicklung interkultureller Kompetenzen im Fokus dieser Arbeit stehen, orientieren sich die gewählten Aufgaben und Übungen an den oben genannten Strategien, um den Lehr- und Lernprozess am effektivsten zu gestalten.

Teil II – 3.3.2 Deutsch als Tertiärsprache

Das Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik erscheint in diesem Kontext relevant, da die unterrichteten Schüler in diesem Fall Deutsch nach Englisch und somit als Tertiärsprache erlernen. Lange wurde in der Fremdsprachendidaktik der Erwerb weiterer Fremdsprachen von den gleichen Prinzipien geleitet. Die traditionelle Fremdsprachendidaktik war an einer Einteilung des Grammatiklehrstoffs und der Entwicklung einer festgelegten Grammatikprogression, Entwicklung von verbindlichen und einheitlichen Lehrmethoden und Steuerung des Lernverhaltens, Überprüfung des vermittelten Lehrstoffs mit Noten orientiert. Der Unterricht war dadurch lehrerzentriert und der Lernende wurde nicht beachtet.

Durch die steigende Nachfrage für FSU und die wachsende Pluralisierung der Lernergruppen ergaben sich Lehrmethoden, die lernerzentriert sind. Diese Fremdsprachendidaktik orientiert sich an Fragen zum Vorwissen und der Aktivierung des Vorwissens der Schüler, Sprachbedürfnis, Sprachlernerfahrung, Sprachprofil und den angestrebten Zielen.

Neuner (2005) definiert vier charakteristische Merkmale: 1. Vorhandenes Sprachwissen erweitert den Sprachbesitz 2. Man muss nicht das „near nativness“ Ideal erreichen 3. Kompetenzniveaus können für jede erworbene Sprache unterschiedlich sein 4. Definitionsansatz nach Christ (2001, zitiert nach Neuner, 2005) „Mehrsprachig ist eine Person, die in mehreren Sprachen die Schwelle in andere Sprachhäuser zu überschreiten gelernt hat.“ (S.16)

In der behavioristischen Lerntheorie galt der Grundsatz – „no compounding of linguistic systems, but their coordination“ (Lado 1964; Brooks 1963; zitiert von Neuner 2005, S.16): Dabei wurde jegliche Vermischung der Sprachen als Fehlerquelle und Interferenz betrachtet. Daraus ergab sich das Konzept der Einsprachigkeit des FSUs, das das positive pädagogische Potenzial der Verwendung von Muttersprache oder anderer erworbener Fremdsprachen im Tertiärsprachenunterricht ausschließt. Alegre (1999, S. 11) vertritt dabei die Position, das „a tradução pedagógica [...] que entende a língua essencialmente como veículo de comunicação e de cultura, [...] procura conciliar a proficiência com a reflexão linguística.“ Die kognitive Lerntheorie interpretiert den Erwerb einer Fremdsprache als kognitiv komplexen Prozess. Das Fundament der Theorie ist dabei die Annahme, dass der Erwerb von Folgefremdsprachen über schon bereits erworbene Sprachsysteme der Muttersprache oder anderer Fremdsprachen erfolgt (vgl. Alegre, S. 13). Auf der Basis der verschiedenen Lerntypen kann über die vielfältige Nutzung von Techniken eine effiziente Nutzung anderer Sprachsysteme im FSU erreicht werden. Vorteile sind bei der punktuellen Übersetzung der Zeitfaktor, aber vor allem, dass gerade in Anfängerniveaus komplexe

Reflexionsprozesse versprachlicht werden können. Wenn also sowohl im Lehrplan als auch in den Prinzipien des interkulturellen Lernens von einer kontrastiven Methode die Rede ist, schließt das meines Erachtens den Sprachvergleich mit ein.

Darüber hinaus verändert die Mehrsprachigkeitsdidaktik die Zielsetzung des FSUs grundlegend. Nicht die Akkumulation von Sprachwissen, -können steht dabei im Mittelpunkt sondern die Entwicklung und Förderung kommunikativer, pragmatischer und in diesem Fall interkultureller Kompetenzen, die den Bedürfnissen der Lernenden auch nach der Schulzeit behilflich sein können. Zusätzlich geht es auch darum, pädagogische Lernziele, wie die der Persönlichkeitsbildung zu entwickeln.

Zu beachten ist dabei auch, dass die Lernenden mit der neuen Sprache auch eine fremde und neue Welt entdecken. Die Muttersprache und ihre Wahrnehmung dienen als Koordinatensystem, mit dem sie die neue Welt und Sprache in Relation bringen und entschlüsseln. Vergleiche fördern dabei die Wahrnehmungsschulung und können in allen Bereichen mit der sogenannten SOS-Strategie (sammeln-ordnen-systematisieren) zum induktiven Erwerb führen. Außerdem bieten die sprachtypologische Verwandtschaft der Sprachen und Nutzung von Internationalismen Anknüpfungspunkte und Transfermöglichkeiten, die den Erwerb der Fremdsprache einfacher gestalten kann.

Im Kontext des Fremdsprachenlernens werden Verstehensprozesse sehr betont. Diesen Prozess, der von Neuner (2005, S. 29) als „stummer Prozess“ (wahrnehmen; nachdenken, vergleichen; interpretieren, Vermutungen anstellen; Hypothesen bilden, einordnen und andocken; etc.) bezeichnet wird, gilt es im FSU zu versprachlichen. Vor allem im Anfangsniveau des Tertiärsprachenunterrichts findet dieser in der Muttersprache statt.

In Bezug auf die Vermittlung von Landesbildern ist es besonders wichtig zu beachten, dass die fremde Welt fast ausschließlich über verschiedene Textsorten vermittelt wird. Ein wichtiger Aspekt dabei ist die Vielfalt der Materialien, die Lese-, Hörtexte, Bilder, Videos, Internetquellen und dergleichen sein können. Dabei ist es auch wichtig, die Schüler mit authentischem Material zu konfrontieren, um Varietät im Sprachgebrauch zu präsentieren. Es bietet sich dann an, diese Texte in Funktion des Lernziels zu didaktisieren, das heißt Reduktionen vorzunehmen, in Phasen präsentieren und üben (global, selektiv, detailliert), Textarbeit so zu konzipieren, dass beispielsweise grammatikalische Strukturen integriert geübt werden können. Dabei können Texte auch so ausgelegt werden, dass Transfermöglichkeiten zwischen mehreren Sprachen möglich sind.

Die Tertiärsprachendidaktik verfolgt nach Neuner (2005) eine doppelte Zielsetzung: die der kommunikativen und interkulturellen Zielsetzung, bei der es nicht darum geht völlig

neue didaktisch-methodologische Konzepte zu entwickeln, sondern den Prozess neu zu definieren.

Abschließend erklärt Neuner (2005), dass die Thematisierung von Kulturkontrasten und Gemeinsamkeiten unter Bezugnahme auf andere fremdsprachliche Kulturen sinnvoll erscheint, denn Eigenheiten in diesem Kontext können eher bewusst gemacht werden, IK über Bezüge zu jeweiligen Konventionen erlernt werden; je mehr Kulturkreise einbezogen werden, umso deutlicher wird die Relativität und Kulturgebundenheit sprachlichen Verhaltens und eigenkulturelles Verhalten kann bewusster wahrgenommen und relativiert werden.

Es ist sicherlich nicht die einfachste Aufgabe, alle diese Prinzipien in die Unterrichtspraxis einzubauen, dennoch ist es genau das, was diese Arbeit zur Grundlage hat und versucht umzusetzen.

Teil II – 3.3.3 Methodologische Aspekte

Eine Unterrichtsmethodik versucht für verschiedene didaktische Situationen entsprechende Strategien zu finden, die immer von pädagogischen Tendenzen der Lehrkraft und den Lernzielen abhängig sind. Richards und Rodgers sagen dazu:

Teachers may, for example, develop their own teaching procedures, informed by a particular view of language and a particular theory of learning. They may constantly revise, vary, and modify teaching/learning procedures on the basis of the performance of the learners and their reactions to instructional practice (1986, S. 19).

So spricht auch das *Programa do Alemão* (2001) von der Notwendigkeit, in einer mehrsprachigen Gesellschaft, deren Grenzen immer weiter aufbrechen, Lehrmethoden mehrere Dimensionen zu verleihen.

Para corresponder às novas exigências de comunicação entre os povos, o ensino de línguas já não pode basear-se na adopção de um método único. A grande heterogeneidade de alunos, por um lado, e a diversidade crescente de finalidades de aprendizagem, por outro, apontam para a necessidade de utilizar uma abordagem aberta, flexível e eclética que vá buscar às diferentes concepções metodológicas tudo aquilo que melhor possa servir os destinatários, tendo em conta uma consecução optimizada dos objectivos e conteúdos definidos para cada nível (S. 16).

Um dem gerecht zu werden und effektive Strategien zu entwickeln, ist es essenziell, die Zielgruppe und deren Charakteristiken, Interessen, Ziele und Bedürfnisse gut zu kennen. Diesen Einblick habe ich (wenn auch reduziert) einerseits über die Beobachtungsphase und andererseits über die Auswertung des Fragebogens erhalten, was die Auswahl und Erarbeitung der Strategien und Materialien deutlich beeinflusst hat.

Neben den oben genannten Methoden (siehe 3.) und den *Orientações Metodológicas* im *Programa do Alemão* wurden auch andere im Folgenden kurz beschriebene Strategien in der UE verwendet.

Für das interkulturelle Lernen und die Entwicklung und Förderung interkultureller Kompetenzen erscheinen partizipative und erlebnisorientierte Methoden geeignet, denn sie verbinden affektives und kognitives Lernen, indem sie konkrete Situationen erfahrbar machen. Der handlungsorientierte Ansatz, der Grundlage dieser Unterrichtspraxis ist, unterscheidet sich dabei vom kommunikativen Ansatz, der überwiegend die Ausbildung von pragmatischen – kommunikativen Fertigkeiten anstrebt. Die Kompetenzorientierung bedeutet in diesem Fall eine stärkere Hinwendung zur Entwicklung von Handlungsfähigkeit zur Lösung interkultureller Probleme, was sich auch auf die Gestaltung von Materialien ausgewirkt hat. Außerdem erlaubt ein aufgabenorientiertes Lernen, in dem Schüler selbständig oder in Gruppen Lern- und Lösungswege entwickeln, eine stärkere Lernerorientierung. Die Rolle des Lehrers verändert sich so zur lernberatenden und impulsgebenden Instanz. Die Annahme, dass

die rein theoretische Aneignung von Wissen über andere kulturelle Orientierungssysteme für die Herausbildung von Handlungskompetenz nicht ausreicht, förderte eine Entwicklung zu den erlebnisorientierten Methoden. Die Vorteile sind dabei, dass durch die affektive Erfahrung Gefühle ausgelöst und somit bearbeitbar werden. Außerdem werden Bewusstmachungsprozesse aktiviert, die im interkulturellen Kontext Handlungskompetenzen fördern. Als zentrale Methoden kommen dabei Interaktions- und Rollenspiele zum Einsatz. Die Grundlage vieler Übungen bilden *Critical Incidents*, das sind kritische kulturelle Überschneidungssituationen. Dabei plädiert Witte (zitiert von Hu 2008) für eine explizit kulturelle Progression, die zyklisch auf reflexiver Ebene auf Erkenntnisstufungen zurückgreift. In seinem siebenstufigen Modell tauchen zum Beispiel *Critical Incidents* zur Anwendung von bisher vermittelten Einsichten über Stereotypen auf.

Ein weiteres Konzept, das in diesem Zusammenhang wichtig ist, ist das des kooperativen Lernens. Das bezieht sich in diesem Fall auf die ausgewählten Sozialformen, die so oft wie möglich Gruppen- und Partnerarbeiten bevorzugen. Da im Kontext der interkulturellen Kompetenzen immer von einem Kontakt zu anderen Sprachen und Kulturen die Rede ist, ist die zwischenmenschliche Interaktion gegeben. Um Sprache zu gebrauchen, benötigt es einen Konversationspartner, um interkulturelle Strategien zu gebrauchen, benötigt es mindestens Gesprächspartner mit einer unterschiedlichen kulturellen Basis. In der unterrichteten Klasse war das, bis auf zwei Schüler nicht der Fall. Das heißt aber trotzdem nicht, dass innerkulturelle Sichtweisen immer kongruent sind, da Meinungen und Sichtweisen oft divergieren. Ein Versuch, den Schülern genau dies zu verdeutlichen, war das Aufbrechen der eingespielten Arbeitsgruppen. Während Schüler in den ersten Stunden in Gruppen gearbeitet haben, in denen sie sich wohl fühlten und an die sie gewöhnt waren, habe ich mich dazu entschlossen, die Mitglieder der Gruppen in der Arbeit mit *Critical Incidents* selbst zu definieren. Dadurch sollten die Schüler/innen auch soziale Kompetenzen entwickeln, die auch Teil der interkulturellen Kompetenz sind. Indem sie mit Mitschülern zusammenarbeiten, die sie nicht gut kennen wird die exemplarische Situation umso realistischer und kann in zukünftigen, ähnlichen Situationen genutzt werden.

Im Folgenden soll nun auf der Basis des bis hierhin aufgezeigten Materials die praktische Umsetzung der UE präsentiert werden.

Teil III: Anwendung der didaktischen Unterrichtseinheit

1. Einleitung

Im folgenden Teil der Arbeit werde ich eine ausführliche Beschreibung und Analyse der Planung der Unterrichtseinheit und –stunden machen. Wie in Teil II – 2. erwähnt, beinhaltet die UE auch zwei Interventionen, die für das Hauptthema und –ziel nämlich die Vermittlung und Förderung IK, relevant und vorbereitend sind. Die ausgewählten Themen tauchen als solche nicht konkret im *Programa do Alemão – Nível de Iniciação* auf. Dennoch lassen sie sich in den Themenbereich *Comunidade internacional* eingliedern. Da es zu den Themen keine geeigneten Materialien im verwendeten Kursbuch gibt, habe ich verschiedene Quellen konsultiert und verwendet, die im Folgenden für jede US spezifisch referiert sind.

Jede unterrichtete Stunde wird in der folgenden Beschreibung und Analyse in fünf Teile gegliedert: didaktische Vorüberlegungen, allgemeine Lernziele, Materialien, Stundenplanung – Verlaufsschritte, Reflexion. Dabei werden ich auf Informationen aus dem zweiten Teil der Arbeit, den Beobachtungen und Fragebögen zurückgreifen. Zusätzlich sind alle Planungen und Materialien wie Arbeitsblätter (ABs) und Hausaufgaben (HA) im Anhang vorhanden. Dazu ist zu sagen, dass die Planungen in der Planungsphase in tabellarischer Form erstellt wurden. Dabei habe ich versucht die Planungen so kurz wie möglich zu fassen, denn das hat den Vorteil, dass ich sie auch während des Unterrichts benutzen konnte, um kohärent in der Unterrichtssequenz zu bleiben und wenn nötig rechtzeitig Veränderungen vornehmen zu können.

In einem effektiven FSU ist, wie in Teil II – 3.3.3 angesprochen, Methodenvielfalt üblich. Insgesamt liegen meiner Unterrichtsplanung der kommunikative und vor allem der interkulturelle Ansatz zugrunde.

Die übernommenen Ziele des kommunikativen Ansatzes sind die Kommunikationsfähigkeit zwischen Partnern unter Einsatz kreativer Fähigkeiten. Zum Teil wird Sprache pragmatisch verstanden, denn oft diktierte die Sprachintention das unterrichtete Grammatikthema. Visuelle Elemente wie Bilder und Zeichnungen unterstützen den Lern- und Arbeitsprozess. Das möglichst lerngruppenorientierte und die Interessen der Lernenden berücksichtigende Material und lernerzentrierte Strategien gestatteten einen weitgehend offenen Unterricht mit unterschiedlichen Arbeits-, Sozial- und Übungsformen.

In Bezug auf den interkulturellen Ansatz, der deutlich dominiert, wurde besonders auf kognitive und affektive Ziele geachtet. Dabei spielten die Grundfertigkeiten eine bedeutende Rolle. Texte, Videos und andere Materialien dienten oft sowohl als Grundlage des Sprechens und Schreibens als auch als Anregung zum thematischen Vergleich mit Texten, Situationen

und Verhaltensweisen im ausgangssprachlichen Bereich. Auf diese Weise sollen Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgefunden werden und zum besseren Verständnis des anderen und des eigenen Denkens, Handelns und des damit einhergehenden sprachlichen Ausdrucks führen.

Teil III – 2. Beschreibung und Analyse der ersten Intervention

Thema: Märchen/Sagen – Der Rattenfänger von Hameln, Präteritum

Datum, Zeit: 19.10.1016, 90 Minuten

Didaktische Vorüberlegungen

Diese US verfolgt hauptsächlich das Ziel, die Schüler/innen besser kennenzulernen und sie mit einem Thema zu konfrontieren, das ihnen bekannt sein sollte und demnach motivierend wirken soll. Die Auswahl des Themas bezieht sich auch auf die Angaben, die sie im ersten Fragebogen gemacht haben. Dort gaben 16 von 19 Schülern an, dass sie mit den bisher behandelten Themen im Unterricht nicht zufrieden sind. 15 Schüler gaben auf die Frage, welche Themen sie gerne behandeln würden (unter anderen) Literatur und deutsche Gesellschaft, Geschichte an (vgl. Anhang 1.9, Frage 16./17.).

In diesem Zusammenhang bietet sich die literarische Form von Märchen/Sagen besonders an, da der Einsatz der Literatur im FSU einige Vorteile hat. Dazu gehört z. B. die kommunikative Funktion, die zu besserer linguistischer, soziolinguistischer, pragmatischer und kultureller Kompetenz beiträgt. Verschiedene Interpretationen und Reaktionen, Meinungen können ausgetauscht werden, was auch das Sprachbewusstsein steigert. Märchen regen zu Kreativität an und prägen Persönlichkeit und Werteorientierung. Besonders Sagen haben eine kognitive Funktion, indem sie auch landeskundliche Inhalte und Fakten über die Zielkultur vermitteln und somit auch zu Trägern kultureller Inhalte werden. Ästhetisch betrachtet kann man durch Literatur auch den Reichtum und die Schönheit der Fremdsprache kennenlernen. Die verwendete Sprache kann die Alltagskommunikation und verschiedene Stile, Texttypen und Schwierigkeitsstufen miteinbeziehen, das kann zum einen bereichernd, aber auch herausfordernd sein. Dementsprechend wurde auch der hier verwendete Text vom *Rattenfänger von Hameln* so bearbeitet und editiert, dass er sich für die Zielgruppe eignet. Motivationspotential haben die Texte auch, weil sie dem Interesse der Schüler entsprechen und vorausgesetzt werden kann, dass die Schüler Vorwissen besitzen, das nicht nur die Arbeit mit dem Text, sondern auch die Aneignung von Inhalten vereinfacht.

Die Schüler haben vor dieser kurzen Einheit eine Wiederholung zum Perfekt gemacht und das Thema Körperteile, Krankheiten und Ratschläge behandelt. So wird die Themenprogression zumindest in Bezug auf grammatikalische Inhalte beibehalten, denn zu den Lernzielen gehört auch, dass die Schüler/innen die Unterschiede zwischen Präsens und Präteritum erkennen und einen kleinen Text im Präteritum schreiben können. Außerdem soll die unterschiedliche Verwendung von Vergangenheitsformen im Deutschen und Portugiesischen angesprochen werden. Der kontrastive Vergleich von Äußerungsformen der Eigen- und Fremdkultur fand im Unterrichtsgespräch statt.

Im ersten Fragebogen gaben 12 Schüler an, dass sie Schwierigkeiten mit dem Sprechen und dem Verständnis von mündlichen Texten haben (vgl. Anhang 1.9, Frage 15). Um diese Fertigkeiten zu fördern wurde in dieser US besonders darauf geachtet, dass eine gute Atmosphäre geschaffen wurde damit die Schüler sich wohlfühlen und sich äußern. Dazu sollten auch die gewählten Sozialformen beitragen. Märchen/Sagen stammen aus der Tradition der mündlichen Überlieferung. Um diese Authentizität zu erzeugen und ihr Hörverstehen zu üben, wurden sie zuerst mit der vorgelesenen Sage konfrontiert. Das Textverständnis wird von visuellen Materialien (Bildern, siehe Anhang 1.1) begleitet, weil 13 Schüler angaben, dass sie besser lernen, wenn der Text von Bildern begleitet wird.

Allgemeine Lernziele

- Die Schüler können den Unterschied zwischen Präsens und Präteritum erkennen.
- Sie können die unterschiedliche Verwendung der Vergangenheitsform im Deutschen und Portugiesischen erkennen.
- Sie sind dazu in der Lage, Merkmale eines Märchens/Sage zu nennen.
- Sie können einen kleinen Text im Präteritum schreiben.

Materialien

- PowerPoint-Präsentation
- Hörtext (vorgelesene Sage)
- 6 Bilder (gezeichnet von V. Mota Pais)
- Tafel
- Textteile
- Vom Lehrer erstellte ABs: 1-3

Stundenplanung – Verlaufsschritte

A Einstieg – 5 min.

Zuerst projiziert die Lehrerin nacheinander zwei Bilder an die Wand. Die Schüler sehen dabei nur einen Teil des Bildes und werden aufgefordert zu beschreiben, was sie sehen, und Vermutungen über das Thema der Stunde zu äußern. Die Lehrerin hilft den Schülern mit Leitfragen.

B Aktivierung des Vorwissens – 15 min.

Dann fragt die Lehrerin: Was wisst ihr über Märchen/Sagen? Welche Unterschiede gibt es? Kennt ihr ein anderes Märchen, typische Figuren, Handlungen? Habt ihr ein Lieblingsmärchen? Die Schüler können hier auch auf Portugiesisch antworten. Die Informationen werden in einer MindMap auf einer PowerPoint Präsentation gesammelt und systematisiert.

C Hörverstehen – 10 min.

Jetzt teilt die Lehrerin die Klasse in sechs Dreiergruppen auf. Jede Gruppe erhält ein Bild. Die Lehrerin gibt Anweisungen. Die Schüler sollen beim Hören vermuten an welcher Stelle ihr Bild stehen könnte. Nun hören die Schüler die Sage des Rattenfängers von Hameln, die von der Lehrerin vorgelesen wird. Anschließend werden die Gruppen aufgefordert, die Bilder in der richtigen Reihenfolge an der Tafel zu befestigen.

D Leseverstehen (global und detailliert) – 7+8= 15 min.

Jede Gruppe erhält sechs Textteile und soll diese lesen. In der Gruppe sollen die Schüler nun die Abschnitte in die richtige Reihenfolge bringen, sodass jedes Bild an der Tafel einen entsprechenden Abschnitt erhält. Die Ergebnisse werden im Plenum besprochen. Jetzt erhalten sie den Lesetext und Arbeitsblatt (AB) 2 mit detaillierten Multiple Choice Fragen zum Text. Die Ergebnisse werden im Plenum gesammelt. Dabei ruft die Lehrerin bestimmte Schüler auf, die ihre Lösung vorlesen.

E Grammatik – 20 min.

Die Lehrerin lenkt die Aufmerksamkeit der Schüler auf die Verben im Text. Die Lehrerin fragt: Welche Verben kennt ihr schon? Welche Zeitform ist das? Die Schüler geben Beispiele, die von der Lehrerin systematisch an die Tafel geschrieben werden. Dann sehen die Schüler zwei Beispielsätze auf der PowerPoint Präsentation und die Lehrerin versucht die Unterschiede zu erklären. Anschließend erklärt sie, wann man die jeweilige Zeitform benutzt und die entsprechenden Grammatikregeln des Präteritums. Die Schüler bekommen AB 3 mit zwei Übungen zur Grammatik. Zuerst geht es um einen Lückentext, der die Regeln kurz zusammenfasst, und dann um eine Umformungsübung, in der sie die Sätze vom Präsens in das Präteritum umformen müssen. Die Ergebnisse werden im Plenum verglichen.

F Anwendung – 20 min.

Jetzt lesen die Schüler auf der PowerPoint Präsentation die Aufgabe: Schreibt ein neues Ende für die Sage im Präteritum. Die Schüler machen die Aufgabe in Partnerarbeit. Am Ende lesen die Schüler das neue Ende laut vor.

Reflexion

In dieser US habe ich diese Klasse zum ersten Mal unterrichtet. Obwohl ich durch die Beobachtungsphase und den ersten Fragebogen schon einen Einblick in die Charakteristiken der Schüler/innen hatte und demnach das Thema und die Strategien an deren Wünsche angepasst habe, war ich gespannt, wie die Schüler darauf reagieren würden. Da ich die Planung/Materialien gut mit Frau Paco vorbereitet habe, habe ich mich sehr wohl gefühlt. Das hat sich auch auf meinen Redefluss ausgewirkt, da ich vorher dazu tendierte, zu schnell zu

sprechen und zu komplizierte Wörter zu benutzen. Ich habe z.B. beim Vorlesen der Sage sehr auf meinen Rhythmus geachtet und das Hörverstehen durch Betonung, Körpersprache und Requisiten (Schokoladentaler) unterstützt.

Schritt C war meines Erachtens ein großer Erfolg, weil sich bei der Zuordnung der Bilder im Plenum eine große Diskussion gebildet hat. Die Bilder waren in Absprache mit einer Kollegin nicht offensichtlich gezeichnet, sodass die Schüler/innen gezwungen waren, genau hinzuhören, um über Kommunikation mit der gesamten Klasse an das gemeinsame Ziel zu gelangen. Die motivierende Wirkung von Literatur im FSU (siehe didaktische Vorüberlegungen) und dieses Vorgehens des kooperativen Lernens (siehe Teil II – 3.3.3) haben sich somit als richtig erwiesen.

Auch wenn die Schüler große Hörverstehensschwierigkeiten haben, habe ich mich dazu entschlossen, den Grammatikteil konsequent auf Deutsch zu machen, auch um zu sehen, ob es dennoch für die Schüler verständlich ist. Dazu lässt sich festhalten, dass die Vorbereitungs- und Vorentlastungsphase (Schritt A-D) sehr vorteilhaft war, denn die Schüler/innen haben konzentriert mitgemacht und bei Schwierigkeiten auch nachgefragt. Deswegen waren wir in dieser Phase in Zeitverzug, sodass ich die letzte Phase der Planung ändern musste. Zum einen wurde die Endaufgabe zu einer Hausaufgabe, die letzten fünf Minuten habe ich Verben im Präsens genannt, und die Schüler haben sie ins Präteritum umgewandelt. Bei jeder richtigen Antwort habe ich die Schokoladentaler als didaktisches Bonbon ausgeteilt. Im Anhang 1.1 sind die Hausaufgaben von vier Schülern beispielhaft aufgelistet. Dabei kann man sehen, dass der Inhalt dieser US erfolgreich aufgenommen wurde.

Teil III – 3.Beschreibung und Analyse der zweiten Intervention

Thema: Der Einfluss der englischen Sprache

Datum, Zeit: 25.10.2016, 45Minuten

Didaktische Vorüberlegungen

Diese US wurde primär konzipiert, um den Schülern eine gewisse Sensibilität für die Flexibilität und allgemeine Natur der Sprache zu vermitteln. Um dieses Ziel zu erreichen, werden die Schüler zuerst mit gängigen Anglizismen und deren deutschen Äquivalenten vertraut gemacht. Darüber hinaus erfahren sie von deutschen und portugiesischen Wörtern, die international benutzt werden, was sie zu einer Reflektion in Bezug auf negative und positive Seiten der Beeinflussung der Sprachen anregen soll.

Die Schüler haben vor dieser kurzen Einheit weiterhin zum Thema der Vergangenheitsformen gearbeitet. Obwohl das Thema also mit der Themenprogression bricht, kann es als Einführung für die zukünftige US fungieren. In dieser Unterrichtssequenz (siehe 29.11.2016) geht es dann um den Klang der deutschen Sprache und Stereotypen. Durch die in dieser Stunde angestellte Reflektion, das Herausstellen von Gemeinsamkeiten und gegenseitiger Beeinflussung der Sprachen entwickeln die Schüler eine offenere Haltung, auch ihrer Muttersprache gegenüber. Es lässt sich nämlich oft feststellen, dass Schüler, in Bezug auf Sprachwissen und -bewusstsein, die englische Sprache der Muttersprache und der Tertiärsprache, in diesem Fall Deutsch, voranstellen. In einer vernetzten Welt, wie wir sie heutzutage sehen und erleben, ist es kein Wunder, dass viele Wörter, vor allem aus dem Technikbereich, aus dem Englischen stammen und Schüler deshalb täglich damit konfrontiert werden. Wie in den Ausführungen zu Deutsch als Tertiärsprache (Teil II – 3.3.2) bietet sich die Behandlung dieses Themas aufgrund der Nähe zwischen Deutsch und Englisch an. Dabei gehen DaF-Experten davon aus, dass man sich die Englischkenntnisse der Schüler vor allem bei der Wortschatzarbeit, um einen Zugang über vertraut klingende Vokabeln zu erleichtern, zunutze machen kann. Laut dem Germanisten Christoph Meurer besteht aber andererseits die Befürchtung, dass sich die übermäßige Nutzung von Anglizismen negativ auf die Lernmotivation ausüben kann, indem Schüler das Erlernen der deutschen Sprache als unnötig empfinden (nach Brammertz, 2009).

Berücksichtigt wurde bei der Konzeption der Einheit auch die Tatsache, dass die Schüler eine sozio-linguistische Kompetenz entwickeln sollen, die ihnen dabei helfen soll, sich in einer deutschsprachigen Gesellschaft zurechtzufinden. Diese deutschsprachige Gesellschaft sowie die Gesellschaft, in die die Schüler selbst eingegliedert sind, sind vom Einfluss der englischen Sprache geprägt. Da das Kursbuch *Ideen1/2* keine entsprechende Einheit mit dem

Thema hat und es von großer Bedeutung ist, die Schüler mit authentischen Anglizismen zu konfrontieren, habe ich mich dazu entschlossen, auf audio-visuelle Materialien zurückzugreifen, darunter Lieder und eine Reportage.

Die Schüler haben dienstags eine lange Deutsch-US von 90 Minuten und nach einer fünfzehnminütigen Pause nochmals 45 Minuten Deutschunterricht. Die im Folgenden präsentierte Einheit fand in den 45 Minuten statt. Um die Schüler etwas zu entlasten bieten sich die ausgewählten Aktivitäten, also das Hörtraining und die Arbeit im Plenum an. Wie aus dem ersten Fragebogen und der Charakterisierung der Klasse (Teil II – 1.1.2) hervorgeht, gibt es in dieser Klasse große Schwierigkeiten in Bezug auf das Hörverstehen. Da den meisten Schülern Englisch sehr entgegenkommt und sie sich grundsätzlich damit wohler fühlen, stellen die sprachlich eher komplexen, gewählten Materialien eine Herausforderung dar, die aber durch das Englische abgeschwächt wird. Und da auch das Ziel darauf ausgerichtet ist, eine gewisse Haltung und Reflektion über Sprache herbeizuführen, steht das detaillierte Verstehen z.B. der Liedtexte nicht im Vordergrund.

Das Thema führt am Ende zu einer Sprechaufgabe, in der die Schüler selbst ein Fazit ziehen sollen. Auch in der vorherigen Phase wird die Muttersprache mit einbezogen und somit ein kontrastiver Vergleich angestellt. In der Endphase werden die Schüler vermutlich Schwierigkeiten haben, sich zu äußern, was für ihr Niveau im zweiten Lernjahr zu erwarten ist und weswegen sie oft auf ihre Muttersprache zurückgreifen werden. Auch hier steht die Nutzung der deutschen Sprache nicht im Vordergrund, weil die Bildung einer Haltung das Lernziel der UE ist. Um aber nicht ganz darauf zu verzichten, werden am Ende der Stunde nützliche Ausdrücke gesammelt, die sie in Zukunft verwenden können.

Allgemeine Lernziele

- Die Schüler können mit gängigen Anglizismen und deren deutschen Äquivalenten umgehen.
- Die Schüler können mindestens 3 deutsche/portugiesische Wörter, die in anderen Sprachen Verwendung finden, benennen.
- Die Schüler können einige positive und negative Aspekte der Beeinflussung der Sprachen benennen.
- Sie sollen dabei eine Sensibilität für die allgemeine Natur der Sprache in ihrer Entwicklungs- und Wandlungsfähigkeit entwickeln.

Materialien

- Tafel
- 3 Ausschnitte aus Liedern:

~~https://www.youtube.com/watch?v=h1mA3_Ss-YM~~ (18.5.17)

~~<https://www.youtube.com/watch?v=hMbZJzhCWq8>~~ (18.5.17)

~~<https://www.youtube.com/watch?v=xhln61FaG-8>~~ (18.5.17)

- Reportage: <https://www.youtube.com/watch?v=EgJuCNypr8c> (18.5.17)
- Kärtchen
- WiseGuys - "Denglisch":
<https://www.youtube.com/watch?v=VnA5WG39eJ8> (18.5.17)
- AB, editierter Liedtext

Stundenplanung-Verlaufsschritte

A Einstieg und Aktivierung des Vorwissens – 5 min.

Zuerst begrüßt die Lehrerin die Schüler mit einem Anglizismus (Ladies and Gentlemen). Dann schreibt sie das Wort „Anglizismus“ an die Tafel und fragt die Schüler, was das sein könnte. Die Schüler äußern Vermutungen. Dann fragt die Lehrerin, in welchen Bereichen man Anglizismen benutzt. Die Schüler äußern sich dazu.

Nacheinander hören die Schüler kurze Auszüge aus 3 Liedern und werden aufgefordert, die Anglizismen zu entdecken und diese im Kontext zu erklären.

B1 Hörverstehen (selektiv) – 5 min.

Jetzt hören die Schüler eine Reportage. Die Schüler sollen auf die englischen Begriffe und deren deutsche Äquivalente achten. Danach fragt die Lehrerin die Begriffe ab. Sie ruft dabei Schüler auf und zeigt Kärtchen hoch.

B2 Hörverstehen (global und selektiv) – 4 + 9 = 13 min.

Sie hören jetzt ein Lied von den Wise Boys. Beim ersten Hören sollen sie eine Frage beantworten: Finden die Sänger den Einfluss der englischen Sprache gut? Jetzt erhalten die Schüler ein AB mit einer Ergänzungsübung. Die Schüler hören das Lied noch einmal und sollen währenddessen die Lücken in Partnerarbeit ergänzen. Die Korrektur findet im Plenum statt.

C Wörter in Tabelle an der Tafel sammeln – 5 min.

Jetzt fragt die Lehrerin, ob sie deutsche/portugiesische Wörter kennen, die in anderen Sprachen benutzt werden. Die Schüler äußern sich dazu, und ihre Äußerungen werden in einer Tabelle an der Tafel festgehalten.

D Sprechen – 10-15 min.

Die Lehrerin fragt, welches Fazit die Schüler über Sprache ziehen? Was ist an der Beeinflussung der Sprachen ihrer Meinung nach positiv/negativ? Sie macht die Schüler darauf aufmerksam, dass sie auch auf Portugiesisch antworten können. Die Schüler äußern ihre Meinung und einige, nützliche Wörter werden in einer Tabelle an der Tafel gesammelt.

Reflexion

Die US war aus meiner Sicht erfolgreich, da die Schüler ziemlich gut mitgearbeitet haben, was zu einer guten Atmosphäre beigetragen hat. Schon am Anfang hat die Begrüßung das Eis gebrochen und ich glaube, dass die Schüler das Thema nicht erwarteten. Ich habe die Schüler absichtlich so begrüßt, weil ich vermutete, dass sie das Wort „Anglizismus“ noch nicht kannten. So konnte ich die Begrüßung als Begriffserklärung benutzen und etwas Zeit sparen. Außerdem habe ich mich selbst mit dem Thema sehr wohlgefühlt. Aus Grund früherer Erfahrungen habe ich dieses Mal sehr auf die Arbeitsanweisungen geachtet. Während ich sonst dazu tendiere, schwierige Wörter zu benutzen und zu schnell zu sprechen, konnte ich jetzt auch mal auf das Englische ausweichen.

In Bezug auf die Materialien hatte ich das Gefühl, dass die Schüler diese ansprechend und anregend fanden. Wie vermutet hat die Präsenz des Englischen auch die Momente, in denen sie Schwierigkeiten hatten, einfacher gestaltet.

Wie vermutet haben die Schüler wenig Sprachbewusstsein in Bezug auf die deutsche Sprache, aber auch auf ihre Muttersprache gezeigt. Als wir die Tabelle mit portugiesischen und deutschen Wörtern vervollständigen wollten, hätten die Schüler mir wahrscheinlich viele englische Wörter nennen können, aber als es um deutsche oder portugiesische Wörter ging, kamen nicht viele Antworten. Ihre Reaktionen und Kommentare in Bezug auf Wörter wie zum Beispiel „Fetisch“, „Banane“, „Zebra“, waren ziemlich überrascht und sehr enthusiastisch. Daraufhin sind sie mit Hilfe und Fragen meinerseits auf das gewünschte Fazit gestoßen: alle Sprachen beeinflussen sich gegenseitig und sind Teil unserer persönlichen und kulturellen Identität.

Ich konnte zwar alle Aktivitäten, die ich vorbereitet hatte, durchführen, musste jedoch die globale Phase des zweiten Hörverstehens auslassen, was dann wiederum die selektive Phase erschwert hat, da das Lied ziemlich schnell gesungen wird und relativ lang ist. Das hat sich dann auch auf das folgende Zeitmanagement ausgewirkt. Vielleicht hätte ich für 45 Minuten weniger einplanen sollen, dennoch bin ich mit dem Ablauf sehr zufrieden. Obwohl wir schon am Ende der Stunde waren, waren sowohl ich als auch die Schüler in ein angeregtes Unterrichtsgespräch verwickelt, bei dem die Schüler kooperativ, konzentriert und interessiert

mitgemacht haben. Diese Tatsache zeigt, dass die US erfolgreich war, und aus den Begriffen, die die Schüler genannt haben („stolz, persönliche/ kulturelle Identität“), kann man schlussfolgern, dass das Ziel der Stunde erreicht wurde.

Teil III – 4. Beschreibung und Analyse der ersten Unterrichtsstunde

Thema: Die deutsche Sprache - Stereotypen

Datum, Zeit: 29.11.2016, 90 + 45 Minuten

Didaktische Vorüberlegungen

In dieser US sollen die Schüler über die Konfrontation und Auseinandersetzung mit Stereotypen zu einem bewussteren Umgang damit gelangen. Darüber hinaus sollen die Schüler Stereotype, primär, aber nicht ausschließlich, in Bezug auf die deutsche und portugiesische Sprache erkennen. Das setzt eine zum Teil vergleichende, aber auch reflektierende Komponente des Unterrichts voraus, die reflektierende Komponente soll vor allem über einen Perspektivenwechsel erreicht werden.

Das oberste Ziel dieser Unterrichtsreihe basiert auf der Entwicklung interkultureller Kompetenzen, die einem Haltungswechsel, toleranteren Umgang mit verschiedenen Konzepten sowie einer bewussteren Nutzung von Konfliktlösungsstrategien zur Folge haben. Des Weiteren ist die Herausarbeitung von kulturellen Unterschieden zwischen Sprach- und Kulturräumen im Kontext der Globalisierung immer bedeutender. Aus diesem Grund sollte das Vermitteln solcher Kompetenzen in einem modernen FU zu einem möglichst frühen Zeitpunkt auf dem Lehrplan stehen.

Das Thema wird nicht direkt im *Programa do Alemão – Nível de Iniciação* aufgelistet. Dennoch lässt es sich in den Themenbereich *Comunidade internacional/Problemas* eingliedern. Darüber hinaus erwähnt das Programm, wenn auch nicht explizit, unter dem 6. Inhaltspunkt *Competências a desenvolver – saber ser*, dass die Entwicklung von interkulturellen Kompetenzen (Haltung, Motivation, Werte) ein allgemeines und übergreifendes Ziel des FSU sein muss. Daher wird in dieser ersten Einheit viel Wert darauf gelegt, dass die Schüler zuerst ein solides Konzept bezüglich der Stereotype entwickeln. Dazu werden die Schüler mit verschiedenen Perspektiven konfrontiert. Zuerst mit ihrer eigenen, dann mit einer von Nicht-Muttersprachlern und zuletzt einer deutschen Perspektive.

Diese lange US kann als Weiterführung der zweiten Intervention gesehen werden, in der es um die Sensibilisierung für die allgemeine Entwicklungs- und Wandelfähigkeit der Sprache ging. Dabei wird jetzt über die konkrete Bewusstmachung, direkte Konfrontation mit und Analyse von Stereotypen auf die weitere Sensibilisierung der Schüler gezielt. Da das Kursbuch *Ideen1/2* keine entsprechende Einheit zu dem Thema hat und weil es von großer

Bedeutung ist, die Schüler mit authentischen Texten zu konfrontieren, habe ich mich dazu entschlossen, auf audio-visuelle Materialien zurückzugreifen. Die Materialien wurden gezielt ausgewählt, um die Schüler mit differenzierten Sichtweisen zu konfrontieren. Dabei wurde die Auswertung des Fragebogens (siehe Anhang 1.9), hauptsächlich Frage 12 (*Gostas da língua alemã? Justifica a tua opção.*) und deren beschreibende Adjektive zum Fokus der ersten Phase. Darauf folgte ein YouTube Video, das eine absichtlich überspitzte Sichtweise zeigte. Zuletzt vermittelt ein zum Teil ironischer Text die Sichtweise von Deutschen. Auch wenn diese Einheit schon über den Perspektivenwechsel ein Aufbrechen der Stereotype hervorrufen sollte, wird in den folgenden Stunden letzteres verfolgt. Außerdem wurden die Materialien im Hinblick auf die Länge der Einheit (90 +45 Minuten) so gewählt, dass die Schüler nicht überfordert werden. Das wurde auch bei den gewählten Sozialformen berücksichtigt, die zwischen Einzelarbeit und Partnerarbeit alternieren. Der Unterrichtsrhythmus soll auch über die verschiedenen Phasen des Perspektivenwechsels unterstützt werden.

In der ersten sowie letzten Phase spielt die Muttersprache eine große Rolle. Zunächst wird in der ersten Phase ein persönlicher Bezug zu Thema und Inhalt geschaffen. In der letzten Phase geht es eher um einen Transfer und Sichtwechsel, bei dem die Schüler einen portugiesischen Satz erfinden sollen und diesen mit einer stereotypisierten, deutschen Aussprache vortragen sollen. Nicht ganz unwichtig ist in dieser letzten Phase auch der Spaßfaktor, der dazu dient, die Motivation auch für folgende US zu erhalten. Zusätzlich dient der persönliche Bezug dem Aufbrechen von Stereotypen und Haltungsmustern.

Allgemeine Lernziele

- Die Schüler können einige Symbole für Nationalitäten identifizieren.
- Die Schüler sind dazu in der Lage, einige Stereotype zu erkennen und zu benennen.
- Sie können sich selbst aus einer außenstehenden Perspektive betrachten und Symbole und Stereotype in Bezug auf Portugal nennen.
- Sie setzen sich mit Stereotypen auseinander, was einen bewussteren Umgang hervorrufen soll.

Materialien

- Tafel
- PowerPoint Präsentation
- YouTube Video: <https://www.youtube.com/watch?v=2hTYWAARc94> (18.5.17)
- Kärtchen mit Länderflaggen/Ländernamen
- Vom Lehrer entworfene ABs: 1-3
- Word Dokument: MindMap über Stereotypen
- Wörterbücher

Stundenplanung-Verlaufsschritte

A Einstieg und Aktivierung des Vorwissens – 10 min.

Die Schüler sehen auf einer PowerPoint Präsentation portugiesische Wörter, die die deutsche Sprache beschreiben. Zunächst wissen die Schüler nicht, dass die Wörter aus ihren Antworten aus dem Fragebogen stammen, den sie am 6.10.2016 ausgefüllt haben. Die Lehrerin fragt die Schüler zu jedem Wort nach ihrer Meinung und hält die Ergebnisse in einer kleinen Tabelle an der Tafel fest. Dann fragt die Lehrerin, wer das gesagt haben könnte, und erwähnt erst am Ende, dass es ihre eigenen Beschreibungen waren. Zusammen werden die deutschen Äquivalente gesammelt und die Schüler werden gebeten, noch weitere Wörter zu nennen. Mit Fragen wie „Welche Perspektive ist das?“, „Finden alle die deutsche Sprache so?“ versucht die Lehrerin, das Hauptthema anzusprechen.

B1 Hör- und Sehverstehen (global) – 10 min.

Die Lehrerin gibt Anweisungen und fragt: „Welche Länder sehen wir im Video?“. Die Schüler hören und sehen jetzt das Video. Währenddessen klebt die Lehrerin Kärtchen mit den Länderflaggen an die Tafel. Während die Schüler auf die Frage antworten, dreht die Lehrerin die entsprechenden Kärtchen um, sodass die Ländernamen zu sehen sind.

B2 Hör- und Sehverstehen (selektiv) – 20 min.

Jetzt erhalten die Schüler AB1 und entsprechende Anweisungen. Die Lehrerin fragt, mit welchen Symbolen und welcher Körpersprache die Länder dargestellt werden. Dazu teilt die Lehrerin jeweils 2 Schülern ein Land zu, auf das sie sich konzentrieren sollen. Dann sehen die Schüler das Video ein zweites Mal. Die Ergebnisse werden im Plenum gesammelt und die Lehrerin schreibt die Begriffe neben das entsprechende Kärtchen. Danach spricht die Lehrerin die dritte Spalte in der Tabelle an. Die Lehrerin stellt Fragen zum möglichen Inhalt der dritten Spalte. Zusammen werden dann charakteristische Klänge gesammelt und beschrieben.

C Bewusstmachung -20 min.

Die Lehrerin fragt: „Klingt die deutsche Sprache für euch auch so?“ „Welche Perspektive wird dargestellt?“ „Denken die Deutschen das auch?“ „Sieht die Realität so aus?“. Die Schüler sollen im Unterrichtsgespräch auf den Begriff „Stereotypen“ gelangen, der dann mit einer MindMap in einem Word Dokument mit dazugehörigen Begriffen (Übertreibung, Eigenschaften,...) beschrieben wird.

D Perspektivenwechsel – 20 min.

Jetzt erhalten die Schüler AB2, auf dem sie eine Figur erarbeiten sollen, die einen typischen Portugiesen darstellt. In Gruppenarbeit sollen sie einen typischen Portugiesen erarbeiten, der

am Ende von jeder Gruppe vorgestellt werden soll. Die Schüler können Wörterbücher benutzen. Währenddessen beobachtet die Lehrerin die Schüler und gibt Hilfestellung, wenn nötig. Die Ergebnisse werden im Plenum verglichen und kommentiert, bevor die Schüler in ihre 15minütige Pause gehen.

A Einstieg – 5 min.

Die Schüler sehen nur den Titel des Textes auf PPP. Sie werden gebeten, den Titel zu korrigieren, und werden aufgefordert zu sagen, was für sie an der deutschen Sprache schwer ist. Danach sehen Sie zwei Abschnitte des Textes. Die Lehrerin liest diese vor und stellt Fragen. Die Schüler äußern sich dazu.

B Leseverstehen (selektiv und detailliert) – 25 min.

Jetzt erhalten die Schüler den Text (ohne die Ländernamen). Dann lesen die Schüler den Rest des Textes leise und ordnen die Ländernamen, die in einem Kästchen gegeben sind, den Abschnitten zu. Die Lehrerin bittet einige Schüler, jeweils einen Abschnitt vorzulesen und die Lösung der Zuordnungsübung zu nennen. Die Schüler lesen vor und äußern ihre Vermutungen. Zuletzt fragt die Lehrerin, aus welcher Perspektive dieser Text geschrieben wurde. Die Schüler äußern sich dazu.

C Anwendung/Transfer – 15 min.

In Partnerarbeit sollen die Schüler jetzt den Satz mit einem typischen portugiesischen Klang umschreiben. Einige Schüler werden aufgefordert, ihre Version vorzulesen. Jetzt sollen die Schüler einen portugiesischen Satz aussuchen und sich vorstellen, ein Deutscher würde ihn aussprechen.

Reflexion

Die US war aus meiner Sicht erfolgreich, da die Schüler aufmerksam mitgearbeitet haben, was zu einer guten Atmosphäre beigetragen hat. Ich glaube, dass die Schüler anfangs sehr überrascht waren, die portugiesischen Wörter in der PowerPoint Präsentation zu sehen. Als wir in der kleinen Tabelle verglichen haben, ob sie der gleichen Meinung waren, zeigte sich ein ausgeglichenes Bild. Als sie dann erfuhren, dass es ihre eigenen Beschreibungen zur deutschen Sprache waren, waren sie erstaunt. Ich glaube, dass die Schüler das nicht erwartet hatten und dass dadurch ihre Aufmerksamkeit geweckt wurde.

In Bezug auf die Materialien und Aktivitäten hatte ich das Gefühl, dass die Schüler diese ansprechend, anregend und vor allem lustig fanden. Meiner Meinung nach hat diese Tatsache auch zum Unterrichtsrhythmus beigetragen. Obwohl ich dachte, ich hätte zu viele Aktivitäten geplant, die zeitlich nicht nach Plan einzuhalten seien, konnten wir fast auf die

Minute genau jede Phase beenden. Die Aktivitäten in den letzten 45 Minuten haben die Schüler mit Leichtigkeit und viel schneller als erwartet bewältigt. Dabei blieben 5 Minuten übrig, in denen ich in einem Unterrichtsgespräch auch auf meine eigenen Erfahrungen mit der portugiesischen Sprache eingehen konnte und auf die Tatsache, dass es völlig normal ist, das man als Lernender Fehler macht.

Die Aktivität, die das Sammeln von Symbolen, Körpersprache und Klängen aus dem Video beinhaltete, war sehr erfolgreich, vor allem, weil einige Schüler (zwar auf Portugiesisch) schon vor Beendigung der Aufgabe sagten, dass die Realität doch gar nicht so sei. Das hat mir einen guten Übergang zur Thematisierung der Stereotype ermöglicht.

Interessant waren auch die Wörter, die die Schüler gewählt haben, um einen typischen Portugiesen auf AB2 zu beschreiben: „Symbole: *Fado*, *Saudade*, Wein, Stockfisch, *Pasteis de Nata*, Cristiano Ronaldo“; Körpersprache: „locker, faul“; Klänge: „musikalisch, klar, 3 Intonationen in einem Wort, „sch“, „lh“, „e=i“, „o=u“ Vokallaute, Nasale ã/õe...“. Es fällt auf, dass sie linguistisch gesehen sehr genaue Beschreibungen gegeben haben. In Bezug auf Körpersprache fällt zunächst auf, dass sie sich nicht viel damit beschäftigt haben. Besonders das Wort „faul“, das sie im Gespräch auf sich selbst bezogen haben und eine relativ negative Sicht vermittelt, führte zu einigen Diskussionen. Dennoch zeigte sich in Bezug auf interkulturelle Differenzen ein einheitliches Bild.

Vielleicht hätte ich bei der Aufgabenstellung klarer äußern sollen, dass sie sich auf alle drei Bereiche (Symbole, Körpersprache, Klänge) konzentrieren sollen, damit andere Wörter diese negativen Bilder entweder verstärkt oder ausgeglichen hätten.

Teil III – 5. Beschreibung und Analyse der zweiten Unterrichtsstunde

Thema: Was ist typisch Deutsch? –Verhaltensweisen/Eigenschaften

Datum, Zeit: 30.11.2016, 90 Minuten

Didaktische Vorüberlegungen

Diese US schließt an die US über Stereotypen vom 29.11.2016 an. Das Thema wird jetzt auf vermeintlich typisch deutsche Verhaltensweisen und Eigenschaften verlagert. Die Schüler sollen über deren Bewusstmachung, das Vorwissen über Stereotype und die Arbeit mit Redemitteln dazu animiert werden, mündlich und schriftlich ihre eigene Meinung zu äußern.

Auch in dieser Einheit spielen der Vergleich mit und die Reflektion über die eigene Kultur eine wichtige Rolle. Allerdings wird hier die eigene Meinung sehr in den Vordergrund gestellt, da diese den Vergleich und die Reflektion unterstreichen. Das in den Vorstunden vermittelte Vorwissen in Bezug auf Stereotypen soll hier auch von den Schülern angewandt und genutzt werden.

Die gewählten Materialien unterstützen die Konfrontation mit authentischen Texten, dazu zählt vor allem die Reportage, die auch eine deutsche Perspektive reflektiert. Der Text „*Was ist typisch Deutsch?*“ unterstützt daher die Konfrontation mit anderen Sichtweisen über die Deutschen. In der letzten Phase der Einheit werden die Schüler mit Redemitteln ausgestattet, mit denen sie dann ihre eigene Perspektive formulieren können.

Zu den Vorüberlegungen gehört auch die Nutzung der Übersetzung (vgl. Teil II – 3.3.2) im Bereich der Grammatik. Hier sollen Übertragungsfehler von der Muttersprache in die Zielsprache vermieden werden. Auch hier wird bewusst auf die Eigenschaften der Sprache, d.h. die synthetische Natur der deutschen und die analytische Natur der portugiesischen Sprache aufmerksam gemacht werden.

Allgemeine Lernziele

- Die Schüler können einige typische Verhaltensweisen identifizieren.
- Die Schüler sind dazu in der Lage, Verhaltensweisen zu erkennen und benennen.
- Sie können Verhaltensweisen vergleichen.
- Die Schüler können ihre eigene Meinung zum Thema sowohl mündlich als auch schriftlich äußern.

Materialien

- Tafel
- Kärtchen mit Adjektiven

- Reportage: <https://www.youtube.com/watch?v=eEkKHANV7fY> (gekürzt, 18.5.17)
- Vom Lehrer entworfene ABs: 1-6

Stundenplanung-Verlaufsschritte

A Einstieg – 10 min.

Die Lehrerin fragt die Schüler, worüber in der letzten Stunde wurde. Die Schüler äußern sich dazu. Die Lehrerin erwähnt das Thema der Stunde und schreibt den Satz „Wie sind die Deutschen?“ an die Tafel. Die Lehrerin fragt die Schüler und macht dabei deutlich, dass es um Eigenschaften und Verhaltensweisen geht. Dann schreibt sie die Äußerungen der Schüler an die Tafel. Die Schüler können sich hier auch auf Portugiesisch dazu äußern. Dann klebt die Lehrerin Kärtchen mit anderen Adjektiven an die Tafel und gibt Anweisungen zum nächsten Schritt.

B Hör- und Sehverstehen (selektiv) – 10 min.

Die Schüler hören und sehen jetzt eine Reportage und sollen dabei die vermeintlich unbekannten Adjektive identifizieren (fleißig, pflichtbewusst, zuverlässig, ...). Danach werden die Wörter gemeinsam besprochen und eventuell übersetzt.

C Grammatik – 20 min.

Jetzt fragt die Lehrerin: „Sind die Portugiesen auch so?“ Dann sehen die Schüler einige Sätze auf der PowerPoint Präsentation: „Die Deutschen sind pünktlicher als die Portugiesen.“ „Die Deutschen trinken am liebsten Bier.“ Die Lehrerin fragt die Schüler, was das heißt, und bittet die Schüler, es zu übersetzen. Anhand der Sätze sollen die Schüler zu den Regeln zum Komparativ und Superlativ gelangen. Jetzt erhalten sie AB1, auf dem sie die Regeln vervollständigen und Übungen dazu machen müssen. Die Korrektur findet im Plenum statt.

D Leseverstehen (global) – 10 min.

Die Schüler erhalten AB2 mit dem Text „Was ist typisch Deutsch?“. Sie haben jetzt sieben Minuten, um den Text zu lesen und AB3 zu bearbeiten. Die Ergebnisse werden im Plenum verglichen. Dabei ruft die Lehrerin einige Schüler auf, die ihre Lösungen vorlesen.

D Wortschatz – 10 min.

Die Schüler erhalten AB4 und sollen nun in Partnerarbeit eine Übung zum Wortschatz machen. Die Ergebnisse werden wieder im Plenum gesammelt und verglichen.

E Grammatik – 15 min.

Die Schüler erhalten AB5. Die Lehrerin bittet die Schüler, sich den Text nochmals anzusehen und fragt, was die drei Jugendlichen in dem Text machen. Dann haben sie einige Minuten, um die Redemittel zu identifizieren. Danach werden die Ergebnisse im Plenum verglichen. Die Schüler sehen zugleich die Lösungen in einer PowerPoint Präsentation.

Zum Schluss erhalten die Schüler eine kleine Hausaufgabe auf AB6, in der sie ihre eigenen Eigenschaften aufschreiben sollen.

Reflexion

Am Anfang des Unterrichts erschienen die Schüler etwas abwesend. Mit der MindMap an der Tafel fingen sie an, Begriffe zu erwähnen, die sie zum Teil in der Vorstunde aufgenommen hatten. Die Kärtchen haben sich im Nachhinein als Vorentlastung sehr hilfreich erwiesen, da die Reportage komplex ist und die Schüler bis auf einen Begriff alle identifizieren konnten.

Auf die Frage, ob die Portugiesen auch so sind, antworteten die Schüler fast einheitlich, dass sie das nicht so sehen. Das hat mich im ersten Moment nicht verwundert, da auch im Fragebogen die Mehrheit auf die Frage, ob Deutsche und Portugiesen etwas gemeinsam haben, mit nein geantwortet hat.

Die Übersetzung hat ebenfalls sehr gut funktioniert, um den Schülern die Grammatikstruktur zu erklären. Im Folgenden haben die Schüler so gut wie keine Übertragungsfehler gemacht, was für die bewusste Nutzung der Übersetzung spricht.

Die Ergebnisse zu AB4 und 5 haben zu sehr interessanten Diskussionen angeregt. Vor allem waren sich nicht alle über portugiesische Eigenschaften einig, was zu spürbaren innerkulturellen Differenzen geführt hat. Die Hälfte der Schüler war der Meinung, dass die Portugiesen hilfsbereit, bescheiden, sympathisch, nett und schüchtern seien. Die andere Hälfte war der Meinung, sie seien unpünktlich, unordentlich, unsauber und extrovertiert. Im Vergleich zu den Deutschen ergab sich ein ähnliches kontrastreiches Bild.

Teil III – 6. Beschreibung und Analyse der dritten Unterrichtsstunde

Thema: Konfliktsituationen/Missverständnisse

Datum, Zeit: 06.12.2016, 90 + 45 Minuten

Didaktische Vorüberlegungen

In dieser US sollen die Schüler befähigt werden, über Konfrontation, Analyse und Rollenspiel interkulturelle Konfliktsituationen und Missverständnisse besser erkennen, beschreiben und analysieren zu können. Das Hauptziel ist dabei die Bewusstmachung von Gründen, die hinter derartigen Konfliktsituationen und Missverständnissen stehen, sowie die Sensibilisierung für den Umgang mit Stereotypen und deren Folgen.

Zu den Voraussetzungen gehört, dass die Schüler die Begriffe, Konzepte und Strukturen der Vorstunden kennen und benutzen können. Dazu können und sollen sie die Materialien der Vorstunden nutzen.

Für den Verlauf der Stunde ist es hier sehr wichtig, dass die Schüler aktiv ihr Vorwissen nutzen, daher bezieht sich der Einstieg auf die Systematisierung, Erläuterung und Komplementierung der schon erarbeiteten Inhalte. Danach sorgen verschiedene Texte für die direkte Konfrontation mit derartigen Situationen. Den ersten Text erhalten die Schüler in zwei Teilen, wobei ihre Vermutungen zum Ende besonders wichtig für die Entwicklung analytischer Kompetenzen und des bewussten Umgangs mit den erlernten Konzepten sind.

Die Materialien wurden ausgewählt und bearbeitet, um die Sozialform Partner- und Gruppenarbeit zu fördern. Außerdem unterstützen die konzipierten Materialien und Übungen verschiedene Lerntypen.

Im Rollenspiel sollen die Schüler nicht nur erlernte Konzepte anwenden, Team-Fähigkeit beweisen und kreativ sein, sondern werden nochmals auf eine andere Art mit den Konzepten konfrontiert. Während sie bis jetzt über vorgegebene Texte interkulturelle Konflikte und Missverständnisse kennengelernt und analysiert haben, sollen sie nun selbst aktiv werden.

Zum Schluss ist die Präsentation der Dialoge in ein kleines Hörverstehen umgewandelt worden. Die Schüler sollen dabei auch wieder die Strukturen der Meinungsäußerung üben.

Allgemeine Lernziele

- Die Schüler können einige Faktoren, die hinter interkulturellen Konfliktsituation und Missverständnissen stehen, erkennen und benennen.
- Sie können ein Missverständnis, einen Konflikt beschreiben, analysieren und erklären.

- Über das Rollenspiel sollen die Schüler für den Umgang mit Stereotypen und deren Folgen sensibilisiert werden.

Materialien

- Tafel
- Hausaufgabe: AB5 Nr.2
- Vom Lehrer entworfene ABs: 1-5
- Word Dokument und Wörterbücher
- Ausgeschnittene Sprechblasen zu AB4
- Kärtchen mit drei verschiedenen Situationen

Stundenplanung-Verlaufsschritte

A Einstieg – 20 min.

Zuerst fragt die Lehrerin, was in den letzten Stunden besprochen wurde, und bittet die Schüler, ihre Hausaufgaben (AB5 Nr.2) vorzulesen. Die Schüler äußern sich dazu, wiederholen einige Begriffe und lesen ihre Hausaufgaben vor. Die Lehrerin fragt, ob die anderen Schüler derselben Meinung sind. Sie erwähnt andere Sätze, die in der letzten Stunde zu Diskussionen geführt haben. Dadurch sollen die Schüler zu dem Schluss gelangen, dass es sowohl inner- als auch interkulturelle Konflikte gibt.

Die Lehrerin schreibt die Wörter „Missverständnisse/Konflikte“ als MindMap an die Tafel und fragt die Schüler, was zu einem Konflikt/Missverständnis führen kann. Die Schüler äußern sich dazu, und die Lehrerin schreibt einige Begriffe (Eigenschaften, Verhaltensweisen, Sprache, Stereotypen) an die Tafel. Zu jedem Begriff nennen die Schüler oder die Lehrerin ein Beispiel.

B Leseverstehen und Schreiben mit Hilfen – 35 min.

Die Lehrerin erklärt, dass sie sich jetzt eine derartige Situation ansehen werden. Die Schüler erhalten nun AB1 mit dem ersten Teil des Textes, Ein deutsches „Nein!“ heißt wirklich „Nein!“. Sie lesen den Text und erhalten AB2. In Partnerarbeit bearbeiten sie jetzt Übung1. Die Ergebnisse werden mündlich im Plenum gesammelt. Jetzt bearbeiten die Schüler Übung 2. Die Korrektur findet im Plenum statt. Dabei hält die Lehrerin einige Äußerungen in einem Word Dokument fest. Dann erhalten sie AB3 mit dem Ende der Geschichte und haben einige Minuten, um ihre Vermutungen und das tatsächliche Ende zu vergleichen. Die Lehrerin fragt, die Schüler deren Vermutungen anders sind, warum das sein könnte. Die Schüler äußern sich

dazu. Währenddessen kann die Lehrerin auch auf die noch an der Tafel stehenden Begriffe zurückgreifen und hindeuten.

Jetzt beantworten die Schüler die Fragen auf AB3, die dann gemeinsam besprochen werden. Danach stellt die Lehrerin weitere Fragen: Wie hättet ihr reagiert? Wie findet ihr das Verhalten des Mannes?

C Analysieren – 10 min.

Die Schüler werden in Dreiergruppen aufgeteilt. Jede Gruppe erhält AB4 und ausgeschnittene Sprechblasen. Zuerst ordnen die Schüler jedem Bild die entsprechenden Sprechblasen zu. Dann beschreiben und interpretieren sie die drei Bilder. Die Ergebnisse werden im Plenum verglichen und besprochen.

D Grammatik – 20 min.

Die Lehrerin fragt, was der Kollege im Büro macht, und die Schüler sehen die Sprechblasen auf einer PowerPoint Präsentation. Danach werden Regeln zum Konjunktiv II (Umschreibung mit würde + Infinitiv/ einige Originalformen) aufgestellt. Die Schüler erhalten AB5 mit Übungen dazu. Die Ergebnisse werden im Plenum gemeinsam korrigiert.

E Rollenspiel – 25 min.

Jetzt teilt die Lehrerin die Schüler in Dreiergruppen ein. Jede Gruppe erhält ein Kärtchen mit einer Situation, zu der sie einen kleinen Dialog schreiben sollen. Von den sechs Gruppen erhalten jeweils zwei die gleiche Situation. Dabei sollen sie ihre Hausaufgabe (Eigenschaften) berücksichtigen. Sie werden daran erinnert, dass sie ihre Hausaufgaben und andere Materialien der vorherigen Stunden sowie Wörterbücher benutzen können. Sie werden auch darüber informiert, dass jede Gruppe ihren Dialog präsentieren wird.

F Präsentation und Besprechung – 20 min.

Jede Gruppe präsentiert ihren Dialog, und die anderen Schüler äußern ihre Meinung im Plenum dazu.

Reflexion

Am Anfang der Stunde hatte ich gehofft, dass wir durch Wiederaufnahme der Hausaufgabe das Thema der innerkulturellen Differenzen und lebhafte Diskussionen wieder aufnehmen könnten. Obwohl viele Schüler ihre Hausaufgabe vorgelesen haben, haben die anderen Schüler nicht mit der gleichen Lebhaftigkeit der Vorstunde darauf reagiert. Das fand ich besonders schade, da es ein guter Übergang zu der nächsten Phase der Systematisierung gewesen wäre.

Das Leseverstehen und Schreiben mit Hilfen war meiner Meinung nach erfolgreich. Die Schüler haben interessante und kreative Vermutungen zum Ende des Textes geäußert: 1) Die Frau verlässt ihren Mann und heiratet den anderen Mann. 2) Der Mann isst nicht und sie kochen etwas anderes. 3) Sie bestellen etwas anderes.

Die Erstellung der Materialien war sehr zeitaufwändig. Trotzdem finde ich, dass es sich gelohnt hat, da es als Verstehenshilfe fungierte und mit den Sprechblasen auch den haptischen Lerntyp erreichen konnte.

In Bezug auf den Grammatikteil bin ich etwas enttäuscht, weil eine technische Schwierigkeit dazu geführt hat, dass ich meine animierte PowerPoint-Präsentation nicht nutzen konnte. Durch den Zeitverlust und den Verlust des dynamischen Teils der Präsentation musste der Grammatikteil sehr schnell durchgearbeitet werden. Deswegen sind, meiner Meinung nach, auch die Strukturen nicht richtig verstanden worden, was sich dann auch im Test bestätigt hat.

Das Rollenspiel war sehr interessant, wobei ich im Nachhinein feststellen musste, dass einige Formulierungen dazu geführt haben, dass die Schüler nicht direkt eine Konfliktsituation erarbeitet haben. Auch die Äußerung der eigenen Meinung ist nur kurz und sehr allgemein ausgefallen.

Teil III – 7. Beschreibung und Analyse der vierten Unterrichtsstunde

Thema: Konfliktsituationen- Definition, Analyse und Lösungsansätze

Datum, Zeit: 07.12.2016, 90 Minuten

Didaktische Vorüberlegungen

Das Hauptziel dieser US ist die Wiederaufnahme der bearbeiteten Begriffe und Konzepte der gesamten Unterrichtsreihe. Dabei sollen die Schüler Konfliktsituationen erkennen, beschreiben, analysieren und interpretieren. Um die Unterrichtssequenz abzurunden, sollen die Schüler abschließend Lösungsansätze erarbeiten. Zu den Voraussetzungen gehört, dass die Schüler die Konzepte und Strukturen der Vorstunden beherrschen. Dazu können sie auch ihre Materialien der Vorstunden konsultieren.

Die Arbeit mit *critical incidents* spielt in der Vermittlung und im Training interkultureller Kompetenzen eine große Rolle (siehe dazu Teil II – 3.3.3). Bei der Erstellung und Didaktisierung der Materialien wurde darauf Wert gelegt, den typischen, kulturbedingten Konfliktkern hervorzuheben, auch wenn man durch die Zuspitzung eine gewisse Stereotypisierung riskiert. Da es sich aber in diesem Fall um ein A2-Niveau handelt und die Schüler mit dem Begriff der Stereotype, deren Entstehung und Analyse vertraut sind, erscheinen die gewählten und erarbeiteten Texte angemessen.

Auch in dieser US spielt die gewählte Sozialform Gruppenarbeit eine wichtige Rolle. Dabei wurde ein weiteres Risiko eingegangen, denn die Schüler wurden in vorher von der Lehrerin festgelegte Gruppen eingeteilt. Hier sollten die Schüler auch beweisen, dass sie außerhalb ihres Wohlfühlbereichs mit anderen Mitschülern zurechtkommen und kooperativ arbeiten können.

Allgemeine Lernziele

- Die Schüler können eine Konfliktsituation erkennen, beschreiben und analysieren.
- Sie sind dazu in der Lage, Konfliktsituationen zu interpretieren und Gründe dafür zu nennen.
- Die Schüler werden dazu animiert, an mögliche Lösungsansätze zu denken, und benennen diese.
- Sie können in vorherigen Stunden behandelte Strukturen (Meinungsäußerung, Ratschläge geben) in diesem Kontext anwenden.

Materialien

- PowerPoint Präsentation
- Vom Lehrer entworfene ABs: 1 (sechs *Critical Incidents*)

- Wörterbücher

Stundenplanung - Verlaufsschritte

A Einstieg – 15 min.

Zuerst fragt die Lehrerin, ob die Schüler sich an die Konfliktsituation der letzten Stunde erinnern. Die Schüler äußern sich zu allgemeinen Fragen: Was passiert? Wo passiert es? Wer ist beteiligt? Warum reagieren die Personen so?

Dann fragt die Lehrerin: „Was denkt ihr, welche Faktoren spielen bei Konflikten eine Rolle?/Was steht im Ursprung des Konfliktes?“ Die Schüler äußern sich dazu.

Die Schüler sehen auf einer PowerPoint Präsentation eine zusammenfassende Graphik.

B Leseverstehen – 35 min.

Jetzt werden die Schüler in Dreiergruppen eingeteilt und erhalten Anweisungen. Jede Gruppe erhält ein *Critical Incident*, das sie zuerst beschreiben und analysieren sollen. Dann sollen sie einen Lösungsansatz erarbeiten.

Dazu erhalten sie jeweils ein AB1 mit Anweisungen, dem kurzen Text, einer Tabelle und Fragen. Die Schüler werden darüber informiert, dass sie ihre Ergebnisse zum Schluss im Plenum präsentieren müssen. Jedes Mitglied wird einen Teil präsentieren müssen, daher müssen sich alle Mitglieder untereinander einigen. Sie dürfen Wörterbücher benutzen. Während die Schüler die Aufgabe lösen, beobachtet die Lehrerin die Schüler und bietet Hilfestellung an.

C Präsentation und Hörverstehen – 35 min.

Die Schüler erhalten Anweisungen. Nacheinander präsentieren alle Gruppen ihre Ergebnisse. Nach jeder Gruppe werden die Ergebnisse besprochen und die anderen Schüler dazu aufgefordert, ihre Meinung zum präsentierten Lösungsansatz zu äußern.

Reflexion

Für diese abschließende US bin ich einige Risiken eingegangen. Ich habe mich dafür entschieden die Schüler in vorbestimmte Gruppen einzuteilen und sie nicht in ihren gewöhnlichen Gruppen arbeiten zu lassen. Diese Sozialform sollte kooperatives Verhalten und Mitarbeit aller Gruppenmitglieder unterstützen. Einige Schüler schienen nicht sehr begeistert zu sein, dennoch muss ich sagen, dass sich alle Mühe gegeben haben, jede Gruppe ihre Ergebnisse präsentiert hat und diese auch wirklich gut waren.

Zu den Ergebnissen gehörten viele Vorschläge, wie zum Beispiel:

- man sollte den Dialog suchen.
- man sollte den involvierten Personen die Situation erklären.
- man sollte abhilfeschaffende/präventive Maßnahmen ergreifen:
 - etwas anderes kochen
 - sich selbst vorweg informieren
 - sich enthalten
 - sich einer Situation entziehen

Angesichts dieser Ergebnisse und der fast einheitlichen Antworten auf die Frage, ob sie durch die im Unterricht behandelten Themen und Aktivitäten Lösungsstrategien für interkulturelle Konflikte erlernt haben (vgl. zweiter Fragebogen, Frage 13), kann man sagen, dass die Schüler das Ziel der US/-reihe erreicht haben. Meiner Meinung nach haben sie zumindest einige Konfliktlösungsstrategien erarbeitet und aufgenommen, die sie in Zukunft nutzen können.

Teil IV: Auswertung und Ergebnisse der Unterrichtseinheit

1.1 Ergebnisse und Auswertung der Klassenarbeit

Dieser Test und diese Matrix sind das abschließende Element für die Unterrichtseinheit mit dem Hauptthema: Vermittlung und Entwicklung interkultureller Kompetenzen im DaF-Unterricht. Der Test wurde am 13.12.2016 mit der 11. Klasse auf der Niveaustufe A2 durchgeführt.

Die Erarbeitung des Tests war sehr zeitaufwändig und arbeitsintensiv. Der Test wurde nach den Vorgaben und Kriterien der nationalen Prüfungen erarbeitet. Dies liegt daran, dass die unterrichteten Schüler voraussichtlich, wenn man ihrem Lehrplan folgt, den Deutschtest im Abitur bestehen müssen. Meine kooperierende Lehrerin, Frau Paco, strukturiert und erarbeitet ihre Tests im Laufe des Schuljahres ebenfalls nach diesen Vorlagen, weil sie die Schüler mit dem Format vertraut machen will und sie auf die Übungstypologien vorbereiten möchte. Auch wenn das zeitaufwändiger ist, macht dies, Frau Pacos Aussagen zufolge, bezüglich der positiven Ergebnisse in den nationalen Prüfungen einen großen Unterschied. Haben die Schüler erst einmal die Vorgehensweise verstanden, sollten sie dazu in der Lage sein, die Prüfung zu bestehen. Deshalb ist mein Test in Bezug auf Formatierung, Aufgabenstellungen, Übungstypologien, Länge und Kriterien ebenfalls nach dieser Vorlage erstellt worden.

Auch wenn ich relativ früh angefangen habe, nach geeigneten Texten für den Test zu suchen, konnte ich erst nach Beendigung der Unterrichtsreihe anfangen, Übungen zu konzipieren. Wie aus den vielen Versionen deutlich wird, war es ein schwieriger Prozess, der mit Frau Pacos Hilfe doch zu einem guten Ergebnis gelangt ist. Ich habe mich in der Woche zwischen der Unterrichtsreihe und dem Test trotzdem sehr unter Zeitdruck gefühlt, und ich bin mir sicher, dass ich mit ein wenig mehr Zeit ein besseres Ergebnis erreicht hätte.

Zu den ausgewählten Übungen muss man sagen, dass ich mich ausschließlich an die gelehrtten Inhalte gehalten habe. Zu den Übungen werden für die nationalen Prüfungen auch verschiedene Übungstypen vorgegeben, aus denen ich mir die ausgesucht habe, die ich am geeignetsten fand. Auch wenn nach den Vorgaben Übung 2.2 eigentlich zu Übung A3 hätte gestellt werden müssen (siehe dazu Anhang 1.7), habe ich mich dazu entschlossen, die Übung an diese Stelle zu stellen, um die Schüler auf die folgende Übung zum Schreiben vorzubereiten. Ich wollte ihnen damit eine kleine Hilfe geben, weil ich vermutete und das Gefühl hatte, dass wir in der Unterrichtseinheit den Konjunktiv II nicht genug geübt hatten. Wie die Tabelle mit den Auswertungen zeigt, haben die wenigsten Schüler diese Übung korrekt lösen können. Obwohl der Übungstyp schon aus dem Unterricht bekannt war, haben

viele das Verb nicht an die richtige Stelle gesetzt oder die Formen des Konjunktiv II nicht bilden können.

Bei der Korrektur der Tests ist mir aufgefallen, dass Übung 1.4. ebenfalls problematisch war (vgl. dazu Anhang 1.8). Hier lag es an der Aufgabenstellung, bei der die Schüler noch Schwierigkeiten mit der Unterscheidung von Groß- und Kleinschreibung zeigten. Ich hätte möglicherweise eines der Elemente in der Aufgabenstellung *Fett*-Drucken oder Unterstreichen können, sodass die Schüler darauf aufmerksam werden. Viele Schüler haben also die Sätze in der 1. Person geschrieben, während andere die Informationen aus dem Text geholt haben und deshalb in der 3. Person geschrieben haben. Wie aus den Änderungen der Kriterien hervorgeht, habe ich mich in Rücksprache mit Frau Paco im Nachhinein dazu entschlossen, die Kriterien zu Übung 1.4. zu ändern. Dabei habe ich nun beide Versionen akzeptiert, aber keine Ungenauigkeiten oder Fehler durchgehen lassen.

In Bezug auf die anderen Übungen haben sich die Schüler Mühe gegeben, und die Resultate sprechen für einen gelungenen Test. Vor allem Übung A2 zeigt, dass sich das Wiederholen und Üben der Struktur bei den Schülern eingeprägt hat. Auch Übung C2 zeugt davon, dass die Schüler sich mit den im Unterricht erarbeiteten *Critical Incidents* auseinandergesetzt haben. Nur Schüler, die es erst gar nicht versucht haben und vermutlich auch nicht gelernt haben, haben im Test nicht bestanden.

Im Großen und Ganzen bin ich mit den Ergebnissen sehr zufrieden. Natürlich wären die Ergebnisse deutlich schlechter ausgefallen, wenn ich die Änderung der Kriterien im Nachhinein nicht vorgenommen hätte. Trotzdem denke ich, dass man einen kleinen interlingualen Fehler, in diesem Fall, verzeihen kann.

Teil IV – 1.2 Auswertung der Fragebögen

Im Folgenden werde ich die Auswertung der Fragebögen vornehmen. Wie bereits erwähnt, war deren Nutzung sehr hilfreich, um die Schüler besser kennenzulernen und Auswertungsmaterial zum Erfolg oder Misserfolg der implementierten Inhalte, Methoden und Strategien zu erhalten. Die Fragebögen wurden zu zwei verschiedenen Zeitpunkten ausgeführt, einen vor Beginn und einen zum Abschluss der UE.

Ersteres ist vor allem damit verbunden, dass der Masterstudiengang nicht besonders viel Zeit zur Verfügung stellt, um die Lernergruppe kennenzulernen. Gerade wenn es darum geht, IK zu vermitteln und zu fördern, ist es wichtig die Vorgeschichte der Schüler zu kennen, d.h. auch eine gewisse Tendenz in ihren Verhaltensmustern erkennen zu können oder ihre Eigenschaften, Stärken und Schwächen gut zu kennen, um effektive Strategien und motivierende Inhalte und Aufgaben konzipieren zu können. Außerdem ist es hilfreich, die Bereitschaft der Schüler zu Übungstypologien wie dem Perspektivenwechsel und kooperativen Arbeiten einschätzen zu können, damit bestimmte Aufgaben und Sozialformen implementiert werden können.

Der zweite Fragebogen dient vor allem der Erhebung von Daten in Bezug auf die Durchführung der UE und die Meinung der Schüler dazu. Da die Entwicklung von IK unter anderem im affektiven Bereich eingebettet ist und deswegen nicht konkret geprüft werden kann, auch sonst nicht zweifelsohne ersichtlich ist, erscheinen Fragebögen die beste Methode, um Ergebnisse zu erhalten und festzuhalten.

Insgesamt haben alle 19 Schüler den ersten Fragebogen beantwortet, während der zweite Fragebogen nur von 18 Schülern beantwortet wurde. Die Einsichten, die der erste Fragebogen bietet, haben meine Unterrichtsplanung signifikant beeinflusst, wie aus den didaktischen Vorüberlegungen zu den UEs im III- Teil der Arbeit hervorgeht. Dabei spielte z.B. der Zugang zum Internet auch außerhalb des Unterrichts aller Schüler, ihre Angaben zu bevorzugten Themen, Lernverhalten und –methoden, Schwächen und Stärken eine wichtige Rolle. Die Ergebnisse sind, immer wenn relevant, im Text in Klammern erwähnt. Deshalb möchte ich im Folgenden auf die Punkte eingehen, die bis jetzt nicht erwähnt wurden.

Aus Frage 7.1 bis 8.2 des ersten Fragebogens wird ersichtlich, dass die Mehrheit der Schüler der Meinung ist, dass das Erlernen der deutschen Sprache wichtig ist (17 von 19) und ihnen in der Zukunft von Vorteil sein wird (18 von 19). Die Hauptgründe, die die Schüler nennen, sind vor allem in der Arbeitswelt verankert und beziehen eine persönliche Bereicherung mit ein. Die Mehrheit der Schüler möchte nach dem Abitur die Universität besuchen, um in Bereichen wie dem Tourismus tätig zu werden oder in einem deutschsprachigen Land zu leben. Aus Frage 10 geht hervor, dass die Schüler hauptsächlich

in der Schule mit der deutschen Sprache in Kontakt kommen, was den umfassenden Auftrag des Deutschunterrichts nochmals verdeutlicht. Da es sich bei den Schülern um 15/16-18jährige handelt, sind diese Auffassung und dieser Ausblick auf die Zukunft nicht verwunderlich und meines Erachtens typisch, denn sie verbinden Deutschland mit Effizienz und Arbeitsmöglichkeiten.

Diese Tatsache wird auch von den Antworten aus Frage 19-21 unterstützt. Dort wurden die Schüler gefragt, welche Eigenschaften und Charakteristiken ihrer Meinung nach typisch deutsch/portugiesisch sind. Auffällig ist dabei, dass sie deutlich mehr positive Eigenschaften (sowohl innere als äußere) mit dem Deutsch-Sein verbinden. Darunter fallen häufig die Begriffe *unabhängig*, *pünktlich*, *anspruchsvoll*, *präzise*. Zu den negativen Eigenschaften gehören *streng* und *aggressiv*, die sich auch mit den Äußerungen zur deutschen Sprache (siehe Frage 12) decken. Im Vergleich nennen die Schüler mehr negative innere Eigenschaften der Portugiesen, ungeduldig, faul, nachlässig. Als positive Eigenschaften nennen die Schüler *sympathisch*, *bescheiden*, *fleißig*. Die genannten Eigenschaften sind kontrastiv, und 14 Schüler sind der Meinung, dass es keine Gemeinsamkeiten gibt. Interessanterweise zeigt sich im zweiten Fragebogen zu denselben Fragen (Fragen 4, 7, 8) ein verändertes Bild. In beiden Fällen nennen die Schüler nur innere Eigenschaften, die sowohl für die Portugiesen als auch für die Deutschen etwa im Gleichgewicht liegen. Die Begriffe bleiben dennoch gleich. Interessant ist auch, dass jetzt 10 Schüler Gemeinsamkeiten zwischen Deutschen und Portugiesen sehen, die sie mit den folgenden Begriffen bezeichnen: *höflich*, *determiniert*, *Bierliebhaber*, *tüchtig*, *humorvoll*, *patriotisch*.

Auf die Frage, ob die ausgewählten Begriffe auf alle Deutschen/Portugiesen zutreffen (siehe zweiten Fragebogen, Frage 5) antworteten 13 Schüler mit *nein* und 5 mit *vielleicht*. Die Schüler begründeten ihre Antworten mit Begriffen, die in der UE im Mittelpunkt standen: 1. Individualität, 2. Generalisierungen und 3. Stereotype. Daraus lässt sich schließen, dass die Schüler über die Auseinandersetzung mit diesen Themen ein größeres Bewusstsein entwickelt haben.

Sowohl im ersten als auch im zweiten Fragebogen war sich die Mehrheit der Schüler darüber einig, dass das Erlernen einer Sprache kulturelle Aspekte eines Landes vermittelt. Aufschlussreich war auch Frage 23 im ersten Fragebogen, obwohl sieben Antworten nicht gewertet werden konnten, da die Schüler sich nicht an die Aufgabenstellung gehalten haben. Auf einer Skala von 1 bis 6 ist für die Mehrheit der Schüler die Geschichte der wichtigste kulturelle Aspekt eines Landes, gefolgt von Bräuchen, historischen Denkmälern, alltäglicher Sprache, Literatur und bekannte Schriftsteller und abschließend Sagen, Märchen, Sprichwörter. Diese Auflistung verrät eine eher traditionelle Auffassung von Kultur, worauf

die erste Intervention mit der Thematisierung von Märchen und Sagen anspielt (siehe Teil III – 2.).

15 Schüler stimmen Ludwig Wittgensteins Zitat in Frage 24.1 zu und interpretieren diesen gemäß der dritten Möglichkeit. D.h. sie sehen im Erwerb einer Fremdsprache die Möglichkeit ihr Universum oder Verständnis einer anderen Welt/Kultur zu erweitern. Dass sie in Bezug auf diese Thematik also schon eine gewisse Sensibilität haben, wird im zweiten Fragebogen in Fragen 10 und 12 verstärkt. Dort ist die Mehrheit der Schüler auch der Meinung, dass der FSU interkulturelle Kompetenzen berücksichtigen und vermitteln sollte. Das Verständnis verschiedener Weltanschauungen und kultureller Welten ist dabei die wichtigste IK.

In den letzten zwei Fragen (12 und 13) des zweiten Fragebogens wurden die Schüler konkret auf die Wirksamkeit der im Unterricht behandelten Themen, Aktivitäten und Strategien angesprochen. Die Mehrheit der Schüler ist der Meinung, dass die im Unterricht behandelten Themen ihnen mehr Sicherheit im Umgang mit anderen Kulturen geben, fünf denken, dass das vielleicht der Fall sein könnte und zwei glauben das nicht. Neun Schüler glauben, dass sie durch den Unterricht Konfliktlösungsstrategien erworben haben. Acht denken, dass das vielleicht der Fall sein könnte und einer glaubt das nicht.

Wie bereits erwähnt, gibt es kaum Möglichkeiten den Erwerb IK zu prüfen, was deren Evaluation ebenfalls erschwert. Dennoch lässt sich im Hinblick auf die Ergebnisse der Klassenarbeit und den im Fragebogen angegebenen Antworten sagen, dass die Themen, Aktivität und Strategien auch von den Schüler als erfolgreich empfunden wurden.

Teil V – Schlussfolgerungen und Reflexion

Im Folgenden werde ich im Hinblick auf die im IV- Teil der Arbeit erörterten Ergebnisse und meiner im Rahmen des Lehrerpraktikums gesammelten Erfahrungen eine Selbstevaluation und Reflexion vornehmen sowie daraus Schlussfolgerungen für meine zukünftige Unterrichtspraxis ziehen.

Zunächst möchte ich an dieser Stelle die Hilfe und Unterstützung hervorheben, die mir von Seiten der Dozenten der Fakultät, aber auch der kooperierenden Lehrerin entgegengebracht wurde, ohne deren Kooperation die Konkretisierung vieler Ideen nicht möglich gewesen wäre. Trotz der vielen Vorgaben des Schulkalenders und des Masterstudiengangs nahm man sich immer Zeit, um mir zuzuhören, weitere Impulse und Grundlagen zu vermitteln und ein direktes *Feedback* sowie Kritik zu geben. Das und der Austausch, der auch mit Kommilitonen stattgefunden hat, war sehr hilfreich, um eine Progression in meinem Lernprozess zu ermöglichen und eine angemessene didaktische Kompetenz zu entwickeln, die sicherlich mit weiterer Erfahrung ausgebaut werden kann. Zum einen konnte ich durch die Beobachtungsphase ein authentischeres Verständnis von Unterrichtssequenzierung erhalten. Außerdem konnte ich erfahren, wie wichtig eine gute Organisation und die Nutzung verschiedener Methoden, Strategien und Materialien sind, um die Schüler zu erreichen und zu motivieren. Das, was vorher in theoretischen Beispielen in den Vorlesungen dargestellt wurde, konnte ich nun im schulischen Kontext beobachten. Da ich vorher nur wenig praktische Erfahrungen sammeln konnte, war mir diese, wenn auch kurze, Beobachtungsphase und der Austausch sehr nützlich. In einigen Fällen konnte ich viele Vorschläge vereinen und in meine Unterrichtsplanung und –praxis einfügen. Darüber hinaus konnte ich durch das konstante *Feedback* und die konstruktive Kritik den Unterricht verbessern. Wie bereits erwähnt, hat mir Frau Paco viel Spielraum gegeben, um Themen, Methoden und Strategien auszuwählen. Sie war immer offen für Vorschläge und hat dabei weitere Verbesserungsvorschläge und Umsetzungsmöglichkeiten vorgeschlagen. Bezüglich des von mir entwickelten und entworfenen didaktischen Materials war ich immer sehr bemüht, die UE interessant, alters- und niveaugerecht zu gestalten. Dabei hat mir auch die Durchführung des ersten Fragebogens sehr geholfen. Die Lösung vom Lehrwerk und die Nutzung verschiedener Quellen hat dazu geführt, dass ich relativ viele ABs erstellen musste. Das war technisch gesehen kein Problem, da die *Escola Secundária de Camões* einen dafür vorgesehenen Bereich für Lehrer hat. Die Schüler schienen anfangs diesbezüglich etwas verwundert, aber im Verlauf der UE, denke ich, schätzten viele das etwas andere, authentische Material. Das Zeitmanagement war auch oft ein Thema in Besprechungen vor allem in Situationen, in denen viele Aktivitäten geplant waren, die zu Unterrichtsgesprächen und Diskussionen führen sollten. Die recht kurzen, tabellarischen Planungen waren sehr hilfreich,

sodass ich die Sequenzierung, Kohärenz und das Zeitmanagement besser kontrollieren konnte. In Bezug auf die Grammatik-Inhalte habe ich mich, wie auch bei allen anderen gewählten Inhalten an die Vorgaben des Lehrplans gehalten, auch wenn sie zum Teil die vorherige Themenprogression nicht beachten. Obwohl mir die ausgewählten Themen entgegen kamen und die vorgenommenen pragmatischen Ziele erreicht wurden, stellen sie für mich noch eine Herausforderung dar. Das liegt daran, dass ich aufgrund meiner Schullaufbahn in Deutschland nicht die Erfahrung habe, Deutsch als Fremdsprache erlernt zu haben. Daher fehlt mir manchmal die Sensibilität, die Schwierigkeit der Schüler zu antizipieren. Ich glaube aber, dass mich das bei mehr Erfahrung und Praxis nicht weiter beeinträchtigen wird.

Wie aus den Reflexionen zu jeder UE hervorgeht, konnte ich über die konstruktive Kritik zum Beispiel meine Tendenz zum schnellen Sprechen verbessern. Außerdem konnte ich durch Frau Pacos Hinweise darauf achten, nicht zu schwere Begriffe sowohl im Unterricht als auch bei allen Materialien zu benutzen. Diesbezüglich ist es wichtig, als angehende Fremdsprachenlehrerin die kompetente Sprachverwendung zu beachten, aber nicht überzubewerten. Aufgrund meines Migrationshintergrundes beherrsche ich die deutsche Sprache auf Muttersprachenniveau, was die oben erwähnte Herausforderung erklärt. Anfänglich hatte ich das Gefühl, dass die Schüler das als einschüchternd empfinden. Weil ich mich aber in mehreren Fällen an die Ausführungen zum Thema Deutsch als Tertiärsprache (siehe Teil II – 3.3.2) orientiert und demnach ihre Muttersprache miteinbezogen und ihnen meine Fehlerquellen in der portugiesischen Sprache offenbart habe, konnte eine angenehme und entspannte Atmosphäre geschaffen werden. Gerade für die Vermittlung und Entwicklung von IK erwiesen sich meine linguistische und interkulturelle Kompetenz als vorteilhaft, denn so konnte ich den Schülern einen tieferen Einblick in die Hauptthematik bieten. Hinzu kommt, dass ich selbst im Prozess des Erlernens einer Fremdsprache, ihrer Muttersprache, bin. Oft hört man, dass es nicht vorteilhaft sei, Schülern Schwächen zu offenbaren. Ich finde aber, dass die Tatsache, dass ich mit den Schülern etwas gemeinsam habe und der Unterricht als ein gegenseitiger Lernprozess gesehen werden kann, ein Vertrauensgefühl geschaffen hat, dass gerade für die behandelnden Themen motivierend war. Auch mir unterlaufen gelegentlich Fehler, vor allem im Bereich der Orthographie und Zeichensetzung. In der Unterrichtspraxis lassen sich diese gut durch Vorbereitung vermeiden. Darüber hinaus sind Fehler, ob von Schülern oder von mir selbst, meiner Meinung eine Möglichkeit, daraus zu lernen und sich weiterzuentwickeln. Im Bereich des Wortschatzes habe ich festgestellt, dass durch das Ausweichen auf andere mir und den Schülern bekannte Sprachsysteme ein angenehmer Rhythmus generiert werden kann.

Die Schlussfolgerungen, die ich aus der gesamten Erfahrung ziehe, sind zunächst darauf bezogen, dass die Entwicklung und Vermittlung interkultureller Kompetenzen

ein wichtiger Bestandteil des FSU sein sollte. Aus dem, was eine einfache Betrachtung der aktuellen Gesellschaft, aber auch aus dem, was die Fragebögen für diesen spezifischen Kontext ergeben haben, ist es von großem Belang, dass die Schüler mit den behandelten Themen konfrontiert werden und lernen, damit umzugehen. Mir ist dabei aufgefallen, dass es eine Diskrepanz zwischen den Situationen in Deutschland und Portugal gibt. Während in Deutschland die Debatte um die IK im FSU seit einigen Jahren nicht weiter verfolgt wurde, ist man in Portugal noch dabei, entsprechende Inhalte, Methoden und Strategien in den Unterrichtsalltag zu integrieren. Auch fach- und literaturdidaktisch lassen sich deutlich mehr Artikel im deutschsprachigen Bereich finden. Wie bereits erwähnt, wird es oft der Lehrkraft überlassen, was und wie die Thematik behandelt wird. In Deutschland ist das Thema aufgrund der höheren kulturellen Heterogenität der Klassen ein Thema, das sehr diskutiert wurde. In diesem Fall war die unterrichtete Klasse kulturell homogen, was die Auseinandersetzung der Schüler mit dem Thema nicht unterstützt. Dennoch ist es vor allem mit dem Ausblick auf die Zukunftswünsche der Schüler wichtig, ihnen ein angemessenes Bewusstsein und Lösungsstrategien mitzugeben.

Des Weiteren konnte ich auch feststellen, dass die Schüler durchaus Vorwissen zu den behandelten Themen mitbringen, sie aber wie vermutet bei der Versprachlichung von Reflexionsprozessen Schwierigkeiten haben. Die Ziele dennoch zu erreichen, war nur über gut überlegte Sequenzierung der US, konkret festgelegte und nicht überkomplizierte Lernziele sowie sprachlich und an das Niveau angepasste Materialien, Methoden und Strategien möglich. Auch wenn die Schüler aus den Beobachtungen und Fragebögen eher an einen traditionellen Unterricht gewöhnt sind, war angesichts der Ergebnisse auch die Gruppenarbeit erfolgreich. Allgemein ist es dennoch schwierig zu bestimmen, ob die Schüler durch die UE tatsächlich IK entwickelt haben, denn wie mehrmals in dieser Arbeit beschrieben, sind sie vor allem im affektiv-kognitiven Bereich angesiedelt. Obwohl die meisten Schüler im zweiten Fragebogen angaben, dass sie die im Unterricht behandelten Themen und Strategien als hilfreich empfunden haben, was auf eine positive Veränderung hindeutet. Da es noch keine Möglichkeit gibt dies weiter zu analysieren, sollte in der Zukunft in diesem Bereich intensiver geforscht werden.

Diesbezüglich lässt sich also festhalten, dass die Vermittlung und Entwicklung IK wieder in den Fokus der Debatten auch in Portugal gebracht werden muss, um diese Defizite ausgleichen zu können. Auch in Bezug auf die Lehrerbildung werden die IK (wenn man sich nicht gerade selbst damit beschäftigt und ein eigenes Interesse dafür entwickelt) nur beiläufig erwähnt. Sowohl in Lehrwerken als auch in Dokumenten wie dem GeR muss das Thema transparenter und präziser definiert werden, damit Lehrkräfte auch in ihrer täglichen Praxis dazu befähigt werden, IK bewusst in ihre Unterrichtspraxis zu integrieren.

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. & Porcher, L. (1996) *Éducation et communication interculturelle* (2. Ed.), Presses Universitaires de France, Paris.
- Alegre, T. (1999) 5. *Encontro Nacional sobre o Ensino das Línguas vivas no Ensino superior*, Vortrag, APRO-Línguas, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Aguilar, M.J. (2007) *Intercultural Language Use and Language Learning*, Dealing with Intercultural Communicative Competence in the Foreign Language Classroom, (Hrg.) Soler, Jordá Springer, S. 64.
- Bachmann, S./ Gerhold, S./ Müller, B-D./ Wessling, G. (1995-6) *Sichtwechsel neu Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache*, Allgemeine Einführung, Drei Bände mit jeweils integriertem Arbeitsbuch, Klett Verlag, Stuttgart.
- Bachmann, S./ Gerhold, S./ Wessling, G. (1996) Aufgaben- und Übungstypologie zum interkulturellen Lernen, mit Beispielen aus Sichtwechsel – neu*; in: *Fremdsprache Deutsch* 27. 2.
- Bausch, K.-R./ Christ, H./ Krumm, H.-J. (1995) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation, A. Francke UTB.
- Ben Larbi, M. (26.8.2016) *Die vier Säulen der Bildung – UNESCO*, Bildung für nachhaltige Entwicklung, BNE, Wissen, Schule in Aufbruch, In: <https://schule-im-aufbruch.de/die-vier-saeulen-der-bildung-unesco/> (1.3.2017).
- Bennett, M.-J. (1986) „A developmental approach to training for intercultural sensitivity“. In: *International Journal of Intercultural Relations* 10, S. 179–196.
- Bolten, J. (2007) *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung. Verfügbar unter: https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00020394/interkulturellekompetenz.pdf (23.3.2017).
- Brammertz, C. (2009) *Anglizismen verändern die deutsche Sprache*, Online Artikel, Online-Redaktion des Goethe-Instituts, Verfügbar unter: <http://www.goethe.de/Ins/tg/lom/ges/spa/de4889778.htm> (23.3.2017).
- Bredella, L./ Delanoy, W. (Hrsg.) (1999), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*, Das Verhältnis von Fremdem und Eigenem. Gunter Narr Verlag, Tübingen, S.89.
- Bredella, L. (1999) Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. In: Bredella, L. / Delanoy, W. (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*.

Aus der Reihe Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, Gunter Narr Verlag, Tübingen.

Byram, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competences*, Multilingual Matters LTD, British Library Cataloging in Publication Data.

Caspari, D. / Grünewald, A. / Hu, A. / Küster, L. / Nold, G. / Vollmer, H.J. / Zydati, W. (2008) Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen – Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung. Positionspapier von Vorstand und Beirat der DGFF, In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. Band 19, Heft 2/2008.

Decke-Cornill, H. / Küster, L. (2010) *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. Gunter Narr Verlag, Tübingen, S.224f.

Eberhardt, J-O. (2008) Interkulturelle Kompetenz bei Französischlernern. Eine explorative Studie mit Schülern der Jahrgangsstufe 10. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 19.2, 273–296.

Europarat (2001) *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin et al.: Langenscheidt, verfügbar unter: <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf> (23.3.2017).

Europarat (2008) *Weißbuch zum Interkulturellen Dialog*, „Gleichberechtigt in Würde zusammenleben“, Auswärtiges Amt für die deutsche Übersetzung, verfügbar unter: http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_GermanVersion.pdf (14.4.2017).

Europäisches Parlament Studie (2008) Generaldirektion Interne Politikbereiche der Union, Fachabteilung, Fachreferat Struktur – und Kohäsionspolitik, Kultur und Bildung, Studie - *Interkulturelle Bildung in der Schule*, S. 15, verfügbar unter: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2008/405392/IPOL-CULT_ET\(2008\)405392_DE.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2008/405392/IPOL-CULT_ET(2008)405392_DE.pdf) (25.3.2017).

Grünewald, A./ Küster, L./ Lüning, M. (2010) Fokus Kultur/Interkulturalität. In: Meißner, F-J. / Krämer, U. (Hrsg.): *Spanischunterricht gestalten. Wege zu Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*. Seelze: Klett-Kallmeyer, 49–80.

Grünewald, A. (2012) Förderung interkultureller Kompetenzen durch Lehraufgaben, In: *FLuL* 41, Heft 1, Narr Francke Attempto Verlag.

Hu, A. (2008) Interkulturelle Kompetenz. Ein Leitziel sprachlichen Lehrens und Lernens im Spannungsfeld von kulturwissenschaftlichen Didaktik, pädagogischer Psychologie

- und Testtheorie. In: *Communicating across Borders: Developing Intercultural Competence in German as Foreign Language*, Iudicium Verlag, München.
- Kaikkonen, P. (2005) Fremdsprachenunterricht zwischen Moderne und Postmoderne. In: *Info DaF* 32, 4, 297-305.
- Kramersch, C. (1998) The privilege of the intercultural speaker. In: Byram / Fleming (Hrsg.), *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Krenn W./ Puchta H. (2013) *Ideen 1 / Ideen 2*, Deutsch als Fremdsprache Kursbuch A1, A2, Hueber Verlag.
- Lapa, C./ Mota, S. L./ Vilela, M. (2001) *Programa de Alemão - Nível de Iniciação 10.º, 11.º, 12.º Anos*, Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, verfügbar unter: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/alemao_iniciacao_10_11_12_anos.pdf (14.4.2017).
- Martins Sota A. (2008) *A Escola e a Escolarização em Portugal*, Representações dos Imigrantes da Europa de Leste – (Teses; 15), Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, I.P.), Lissabon.
- Merklin, M.D. (1997) *Interkulturelles Lernen im Deutschunterricht an portugiesischen Sekundarschulen*, Lehrwerkanalyse sowie eine Umfrage bei SekundarschullehrerINNEN, Master Dissertation, Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, 14-25.
- Miranda, F. B. (2004) *Educação Intercultural e Formação de Professores*, Porto, Porto Editora.
- Neuner G. (2005) Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik, in: Hufeisen, B./Neuner, G., *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*, European Centre for Modern Languages, (Hrg.) Council of Europe Publishing, Strasbourg cedex.
- Projeto Educativo de Escola (2014/17) Schulprojekt verfügbar unter: https://escamoes-web.sharepoint.com/Documents/PROJETO%20%20EDUCATIVO%20%202014_2017.pdf (24.4.2017).
- Rahmenplan “Deutsch als Fremdsprache” für das Auslandsschulwesen (2008) Bundesverwaltungsamt- Zentralstelle für das Auslandsschulwesen-, Deutsche Auslandsschularbeit International, verfügbar unter: http://www.bva.bund.de/DE/Organisation/Abteilungen/Abteilung_ZfA/Auslandssch

[ularbeit/DSD/RahmenplanDaF/DaF-Rahmenplan.pdf?_blob=publicationFile&v=1](#)
(20.4.2017).

Richards, J. / Rodgers, T. (1986) *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*, Cambridge: University Press.

Schulz von Thun, F. (2006) Interkulturelle Kommunikation aus kommunikationspsychologischer Perspektive, In: Kumbier, D. / Schulz von Thun (Hrsg.), *Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele*, Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Spitzberg, B. / Changnon, G. (2009) *Conceptualizing Intercultural Competence* - Chapter 1. verfügbar unter: http://www.sagepub.com/upm-data/30482_1.pdf (4.3.2017).

UNESCO Guidelines on Intercultural Education (2006) Section of Education for Peace and Human Rights, Division for the Promotion of Quality Education, Education Sector, Printed at UNESCO in Paris. verfügbar unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf> (4.3.2017).

Wesselhöft, C. (2010) Kernbereiche des interkulturellen Lernens im schulischen Französischunterricht der Sekundarstufe I. In: *Französisch heute* 41/2, 73–79.

Witte, A. (2009) Reflexion zu einer (inter)kulturellen Progression. In: Hu / Byram (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation: Intercultural competence and foreign language learning: models, empiricism, assessment*, Gunter Narr Verlag, Tübingen, 49– 66.

Zeuner, U. (2009) *Landeskunde und interkulturelles Lernen - Eine Einführung*, Technische Universität Dresden, Fakultät Sprach- und Literaturwissenschaften/ Institut für Germanistik Lehrbereich DaF, verfügbar unter: http://wwwpub.zih.tu-dresden.de/~uzeuner/studierplatz_landeskunde/zeuner_reader_landeskunde.pdf (23.3.2017).

Zimmermann, O. (10.3.2011) *Interkulturelle Bildung – eigentlich eine Selbstverständlichkeit?* Bundeszentrale für politische Bildung, Online Artikel, verfügbar unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/60110/interkulturelle-bildung?p=all> (6.3.2016).

Anhang

1.1 Erste Intervention: Planung, Materialien und Hausaufgabe

Erste Intervention: Planung

17.10.2016

Thema: Märchen/ Sage – Der Rattenfänger von Hameln, Präteritum

Niveaustufe: 11.Klasse, A2

Datum, Zeit: 19.10.2016, 90Minuten

Lernziele: Die Schüler können den Unterschied zwischen Präsens und Präteritum erkennen.

Sie können die unterschiedliche Verwendung der Vergangenheitsform im Deutschen und Portugiesischen erkennen.

Sie sind dazu in der Lage Merkmale eines Märchens/Sage zu nennen.

Sie können einen kleinen Text im Präteritum schreiben.

Voraussetzungen: Die Schüler besitzen Vorwissen in Bezug auf die Sage des Rattenfängers von Hameln.

Sie sind mit den Zeitformen des Präsens und Perfekt vertraut.

Schritt/ Zeit	Schüleraktivitäten (Lehreraktivitäten)	Materialien/ Medien	Sozialform
Einstieg 5min.	(Zuerst projiziert die Lehrerin, nacheinander, zwei Bilder an die Wand.) Die Schüler sehen dabei nur einen Teil des Bildes und werden aufgefordert zu beschreiben, was sie sehen und Vermutungen über das Thema der Stunde zu äußern. (Die Lehrerin hilft den Schülern mit Leitfragen.)	PPP	Plenum
Aktivierung des Vorwissens 15min.	(Dann fragt die Lehrerin: Was wisst ihr über Märchen/Sagen? Welche Unterschiede gibt es? Kennt ihr ein anderes Märchen, typische Figuren, Handlungen? Habt ihr ein Lieblingsmärchen? ...) Die Schüler können hier auch auf Portugiesisch antworten. Die Informationen werden in einer MindMap auf einer PowerPoint Präsentation gesammelt und systematisiert.	PPP	Plenum
HV 10min.	(Jetzt teilt die Lehrerin die Klasse in sechs 3er Gruppen auf.) Jede Gruppe erhält ein Bild. (Die Lehrerin gibt Anweisungen.) Nun hören die Schüler die Sage des Rattenfängers von Hameln, (die von der Lehrerin vorgelesen wird). Anschließend werden die Gruppen aufgefordert die Bilder in der richtigen Reihenfolge an der Tafel zu befestigen.	Hörtext, Bilder, Tafel	Gruppen- arbeit + Plenum
LV Global	Jede Gruppe erhält 6 Textteile und soll diese lesen. In der Gruppe sollen die Schüler nun die Abschnitte in die richtige Reihenfolge bringen, sodass jedes Bild an der Tafel einen entsprechenden Abschnitt erhält. Die Ergebnisse werden im Plenum besprochen.	Textteile AB1 Lesetext AB2	Gruppen- arbeit Plenum

Detailliert 7+8=15min	Jetzt erhalten sie den Lesetext und AB2 mit detaillierten Multiple Choice Fragen zum Text. Die Ergebnisse werden im Plenum gesammelt. (Dabei ruft die Lehrerin bestimmte Schüler auf, die ihre Lösung vorlesen.)		
GR 20min.	<p>(Die Lehrerin lenkt die Aufmerksamkeit der Schüler auf die Verben im Text. Die Lehrerin fragt: Welche Verben kennt ihr schon? Welche Zeitform ist das?) Die Schüler geben Beispiele, (die von der Lehrerin systematisch an die Tafel geschrieben werden.)</p> <p>Dann sehen die Schüler zwei Beispielsätze auf der PowerPoint Präsentation und (die Lehrerin versucht die Unterschiede zu erklären. Anschließend erklärt sie, wann man die jeweilige Zeitform benutzt und die entsprechenden Grammatikregeln zum Präteritum.)</p> <p>Die Schüler bekommen AB3 mit zwei Übungen zur Grammatik. Zuerst geht es um einen Lückentext, der die Regeln kurz zusammenfasst und dann um eine Umformungsübung, in der sie die Sätze im Präsens in das Präteritum umformen müssen. Die Ergebnisse werden im Plenum verglichen.</p>	Tafel, PPP AB3	Plenum Einzelarbeit
Anwendung 20min.	<p>Jetzt lesen die Schüler auf der PowerPoint Präsentation die Aufgabe:</p> <p>Schreibt ein neues Ende für die Sage im Präteritum. Die Schüler machen die Aufgabe in Partnerarbeit.</p> <p>Am Ende lesen die Schüler das neue Ende laut vor.</p>		Partner- arbeit Plenum

Erste Intervention: Materialien

PowerPoint-Präsentation

Folie 1



Folie 2



Folie 3



Märchen	Sage
Charakteristiken <ul style="list-style-type: none">-Es war einmal...-keine Zeit/Ort-erfunden	Charakteristiken <ul style="list-style-type: none">-Ort- und Zeitangaben-realistischer
Figuren <ul style="list-style-type: none">-sprechende Tiere-König, Stiefmutter	Figuren <ul style="list-style-type: none">-Frau Holle-die Jungfrau-Der Rattenfänger
Themen <ul style="list-style-type: none">-Kampf zwischen gut und böse-Held-Liebe	Themen <ul style="list-style-type: none">-abhängig von historischen Ereignissen

Folie 4



Folie 5



Folie 6



AB 1

Der Rattenfänger von Hameln

Nach Jacob und Wilhelm Grimm

Im Jahre 1284 wanderte ein Mann nach Hameln. Er kam mit festem Schritt über eine Brücke durch das Stadttor. Der Mann trug einen Hut und hatte bunte Kleider an. Er sagte: „Ich bin Rattenfänger; für 1000 Taler befreie ich die Stadt von allen Mäusen und Ratten.“ Die Bürger der Stadt versprachen ihm den Lohn und der Rattenfänger machte sich an die Arbeit. Der Rattenfänger zog eine Flöte heraus und fing an zu pfeifen. Da kamen gleich die Ratten und Mäuse aus allen Häusern heraus und sammelten sich um ihn. Er ging pfeifend aus der Stadt hinaus und in den Fluss Weser hinein. Die vielen Tiere folgten ihm ins Wasser und ertranken. Aber als die Ratten und Mäuse verschwunden waren, wollten die Bürger dem Rattenfänger seinen Lohn nicht bezahlen. Ohne ein Wort ging er weg. Am 26. Juni kam er nach Hameln zurück. Während alle Erwachsenen in der Kirche waren, spielte er mit seiner Flöte und man hörte eine magische Melodie. Diesmal kamen nicht die Ratten und Mäuse, sondern die Kinder, Jungen und Mädchen, in großer Zahl angelaufen. Diese führte er zum Osttor der Stadt hinaus zu einem Berg, wo er mit ihnen verschwand.

editierte Version

Quelle: Deutsch aktiv Neu. Ein Lehrbuch für Erwachsene. Lehrbuch 1C, Berlin/ München/ Wien/ Zürich/ New York, Langenscheidt, 1989

Im Jahre 1284 wanderte ein Mann nach Hameln. Er kam mit festem Schritt über eine Brücke durch das Stadttor. Der Mann trug einen Hut und hatte bunte Kleider an.

Er sagte: „Ich bin Rattenfänger; für 1000 Taler befreie ich die Stadt von allen Mäusen und Ratten.“ Die Bürger der Stadt versprachen ihm den Lohn und der Rattenfänger machte sich an die Arbeit,

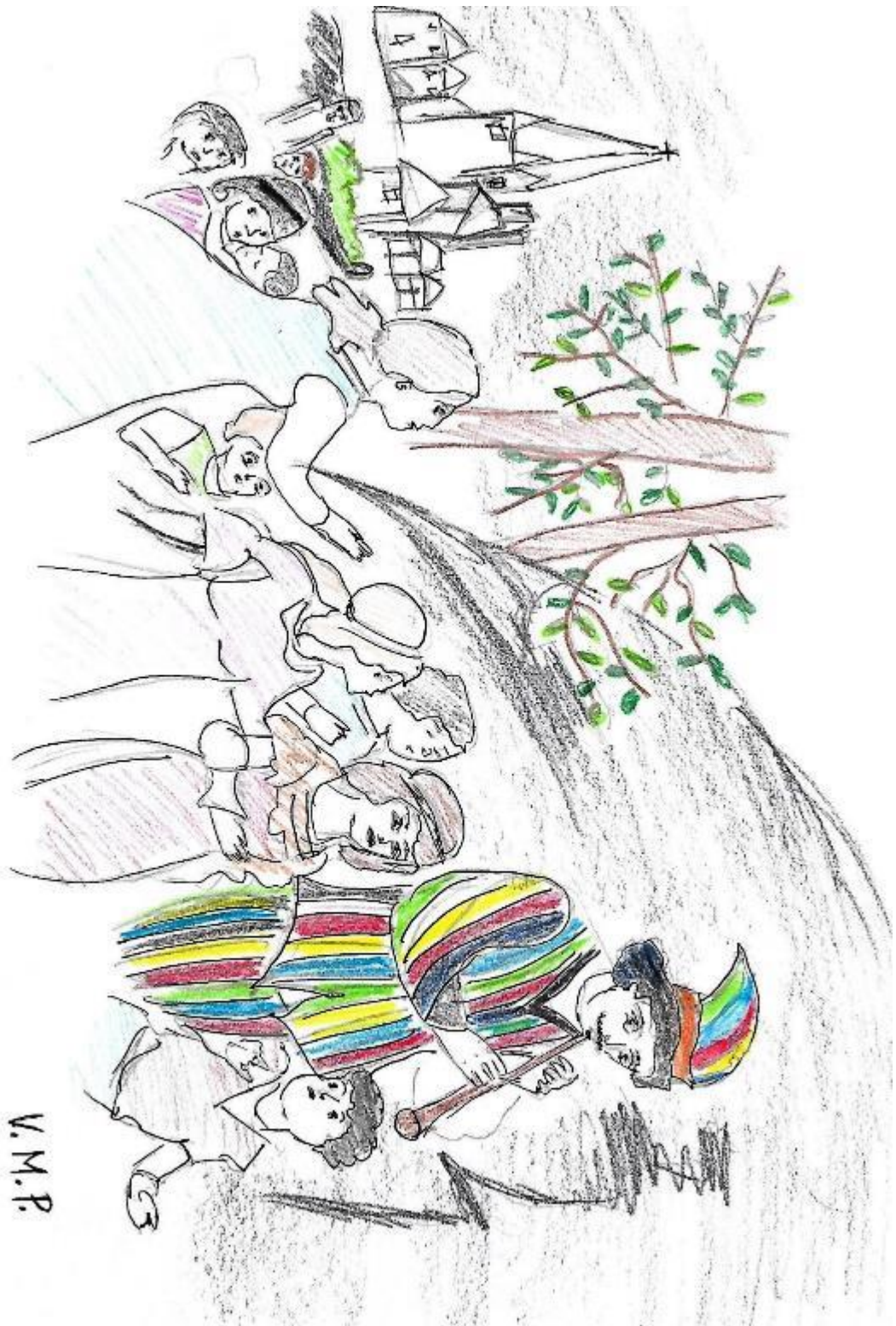
Der Rattenfänger zog eine Flöte heraus und fing an zu pfeifen. Da kamen die Ratten und Mäuse aus allen Häusern heraus und sammelten sich um ihn. Er ging pfeifend aus der Stadt hinaus und in den Fluss Weser hinein. Die vielen Tiere folgten ihm ins Wasser und ertranken.

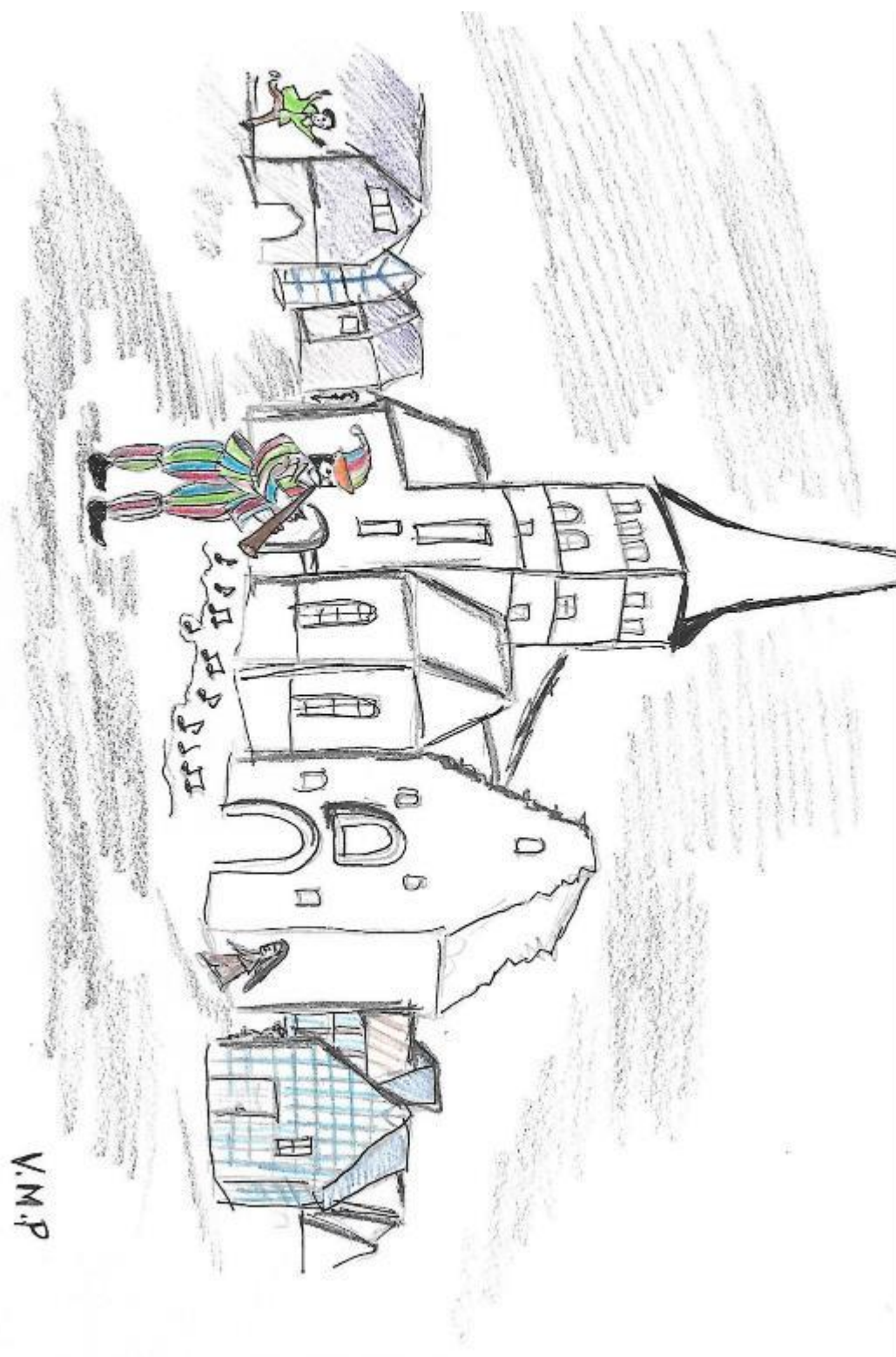
Aber als die Ratten und Mäuse verschwunden waren, wollten die Bürger dem Rattenfänger seinen Lohn nicht bezahlen. Ohne ein Wort ging er weg.

Am 26. Juni kam er nach Hameln zurück. Während alle Erwachsenen in der Kirche waren, spielte er mit seiner Flöte und man hörte eine magische Melodie.

Diesmal kamen nicht die Ratten und Mäuse, sondern die Kinder, Jungen und Mädchen, in großer Zahl angelaufen. Diese führte er zum Osttor der Stadt hinaus zu einem Berg, wo er mit ihnen verschwand.

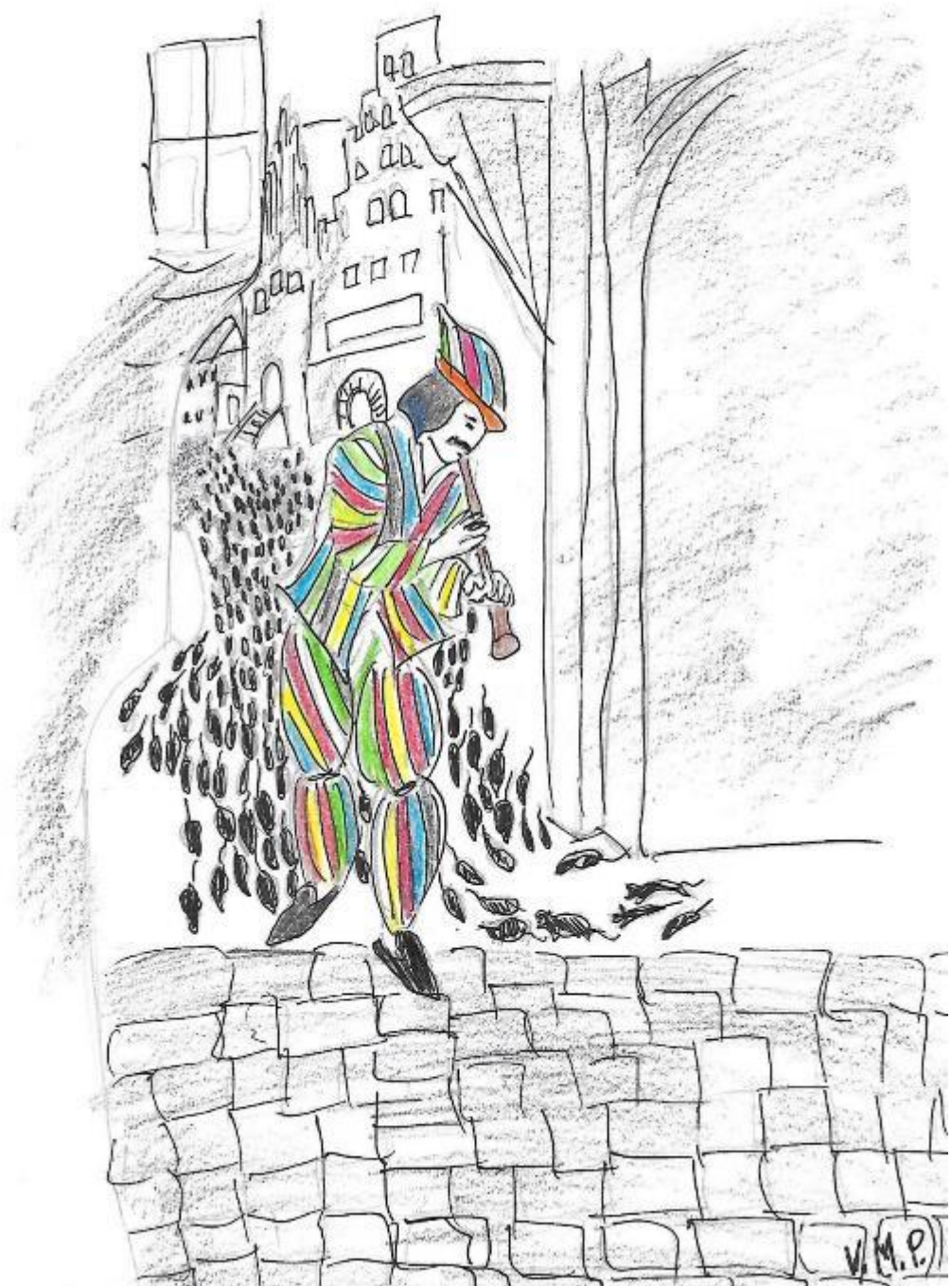
Bilder

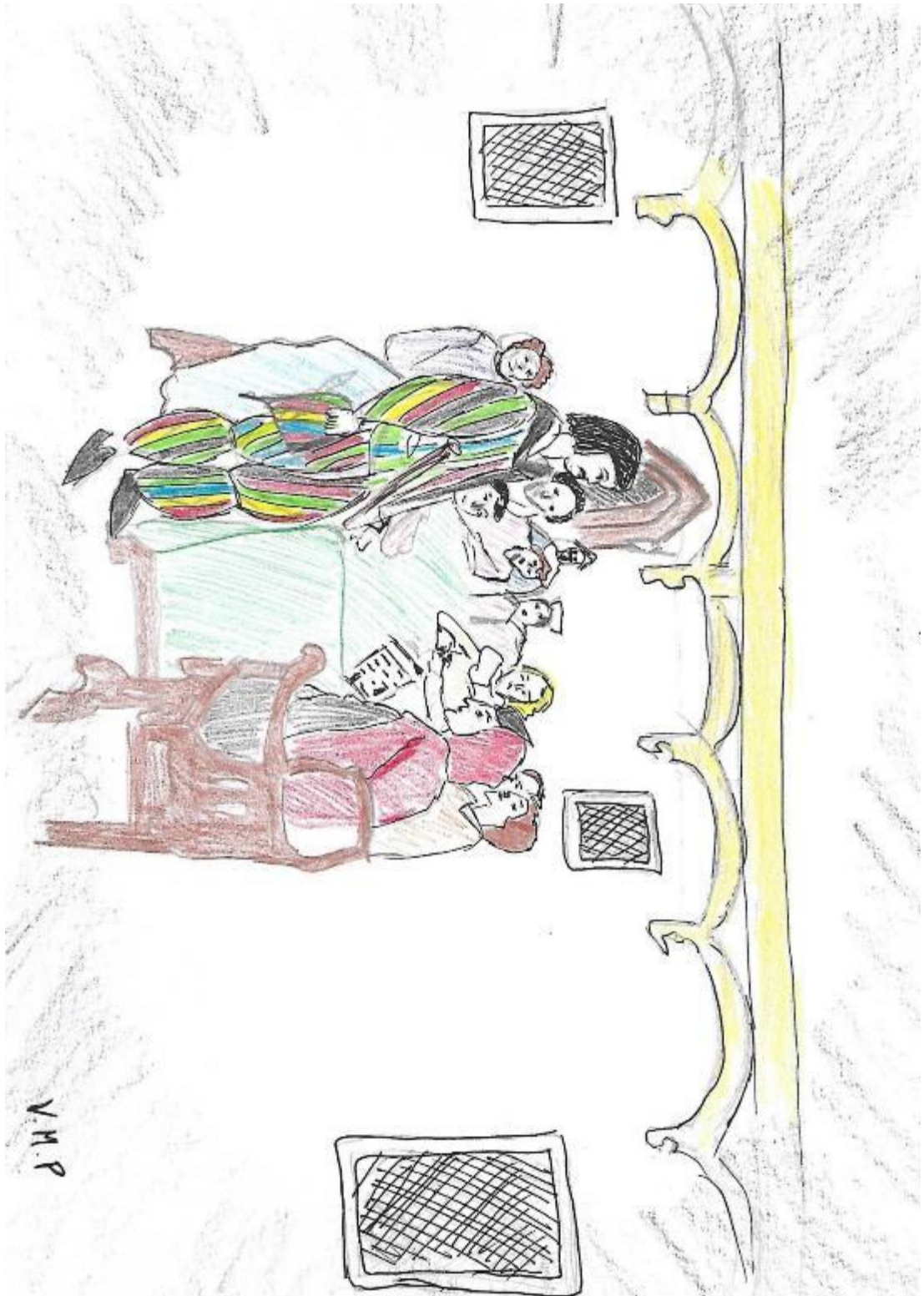




V.M.P







V.M.P



VMP.

Der Rattenfänger von Hameln

AB2

19.10.2016

Kreuze die richtige Antwort an.

1. In welcher Stadt spielte diese Sage?

- A ☐ - in Münster
- B ☐ - in Hameln
- C ☐ - in Köln

2. Wovon befreite der Rattenfänger die Stadt?

- A ☐ - von einer Krankheit
- B ☐ - von einem Krieg
- C ☐ - von einer Rattenplage

3. Wie schaffte es der Rattenfänger, die Stadt zu befreien?

- A ☐ - durch Rattengift
- B ☐ - durch seine Musik
- C ☐ - durch einen Zauberspruch

4. Welches Instrument spielte der Rattenfänger?

- A ☐ - Klavier
- B ☐ - Trompete
- C ☐ - Flöte

5. Was versprachen die Bürger dem Rattenfänger für seine Hilfe?

- A ☐ - 1000 Dukaten
- B ☐ - 1000 Taler
- C ☐ - 1000 Euro

6. Wohin führte der Rattenfänger die Ratten?

- A ☐ - in einen Fluss
- B ☐ - in einen Berg
- C ☐ - in den Abwasserkanal

7. Warum entführte der Rattenfänger die Kinder?

- A ☐ - weil er kinderlieb war
- B ☐ - weil er keinen Lohn erhielt
- C ☐ - weil er dafür bezahlt wurde



Das Präteritum

1. Fülle die Lücken aus.

Man benutzt das Präteritum vor allem beim _____.

Es gibt im Präteritum _____

und _____ Verben.

Die regelmäßigen Verben behalten den _____.

Die unregelmäßigen Verben verändern den _____.

2. Setze die Sätze in das Präteritum. Die unterstrichenen Verben sind starke Verben.

Ein Mann kommt in die Stadt.

Sie versprechen ihm Geld.

Er geht durch die Straße.

Er macht mit seiner Flöte Musik.

Die Ratten kommen zu ihm.


Die Ratten ertrinken im Fluss.


Er will sein Geld haben.

Die Bürger bezahlen ihn nicht.

Er spielt mit seiner Flöte.

Er verschwindet mit den Kindern.

 n° 24 11.7
 Nachdem die Kinder entführt ~~wurden~~ wurden sie zu
 einer ~~Reichsstadt~~ ^{Reichsstadt} gebracht.
 In diesem königreich wurden sie ~~zu~~ gezwungen,
 Plöte zu spielen.
 In den letzten Wochen mussten sie plühen.
 Und sind zurück zu ihren Familien gekommen.
 Gut gemacht! :-

Die Bräutchen vom Himmel waren während
 der Gefangenschaft laute (sein). Er hatte die
 Kinder zu Hause und sie schliefen.
 Die Menschen fühlten die Kinder und die Kinder
 waren zufrieden. Aber der Gefangene ~~war~~
 das nicht.
 Er stahl die 1000 Teller.
 n° 11 11.7
 25/26 Oct 2016
 Gut! :-

Der Rollenspieler verhemerte und verdrückte die Kinder, da er so böse war. Die Kinder wurden ~~machtlos~~ hilflos, ängstlich und ängstlich und auch depressiv, weil sie ihre Emotionen vermissen und stärken.

Sehr gut gemacht! :)

ca. 1974

Der Rollenspieler entführte die Kinder. Sie gingen zu einem weit entfernten Dorf und es regnete. Die Kinder waren so sehr ängstlich. Die Kinder wählten so sehr wie es eben war. Wie sie man die Erde stellt. Die Kinder begannen langsam zu fliegen. ~~der Rollenspieler~~

Sehr gut gemacht! :)

1.2 Zweite Intervention: Planung und Materialien

Zweite Intervention: Planung

18.10.2016

Thema: Der Einfluss der englischen Sprache

Niveaustufe: 11.Klasse, A2

Datum, Zeit: 25.10.2016, 45 Minuten

Lernziele: Die Schüler werden mit gängigen Anglizismen und deren deutschen Äquivalenten vertraut werden.

Die Schüler kennen mindestens 3 deutsche/portugiesische Wörter, die in anderen Sprachen Verwendung finden.

Die Schüler kennen einige positive und negative Aspekte der Beeinflussung der Sprachen.

Sie sollen dabei eine Sensibilität für die Flexibilität und allgemeine Natur der Sprache entwickeln.

Schritt/ Zeit	Schüleraktivitäten (Lehreraktivitäten)	Materialien/ Medien	Sozialform
Einstieg 5min.	(Zuerst begrüßt die Lehrerin die Schüler. Dann schreibt sie das Wort „Anglizismus“ an die Tafel und fragt die Schüler, was das ist.) Die Schüler äußern Vermutungen. (Dann fragt die Lehrerin, in welchen Bereichen man Anglizismen benutzt.) Die Schüler äußern sich dazu. Nacheinander hören die Schüler kurze Auszüge aus 3 Liedern und werden aufgefordert die Anglizismen zu entdecken und diese im Kontext zu erklären.	Tafel Video	Plenum
HV -selektiv 5min.	Jetzt hören die Schüler eine Reportage (https://www.youtube.com/watch?v=EgJuCNypr8c). Die Schüler sollen auf die englischen Begriffe und deren deutsche Äquivalente achten. (Danach fragt die Lehrerin die Begriffe ab. Sie ruft dabei Schüler auf und zeigt Kärtchen hoch.)	Reportage Kärtchen	Plenum
HV2 -global 4min. -selektiv 9min.	Sie hören jetzt ein Lied (https://www.youtube.com/watch?v=VnA5WG39eJ8). Beim ersten Hören sollen sie eine Frage beantworten (Finden die Sänger den Einfluss der englischen Sprache gut?) Jetzt erhalten die Schüler AB1 mit einer Ergänzungsübung. Die Schüler hören das Lied nochmal und sollen währenddessen die Lücken in Partnerarbeit ergänzen. Die Korrektur findet im Plenum statt.	Lied AB1	Partner- arbeit +Plenum

5min.	(Jetzt fragt die Lehrerin, ob sie deutsche/portugiesische Wörter kennen, die in anderen Sprachen benutzt werden.) Die Schüler äußern sich dazu und ihre Äußerungen werden in einer Tabelle an der Tafel festgehalten.	Tafel	Plenum
Sprechen 10-15min	(Die Lehrerin fragt, welches Fazit die Schüler über Sprache ziehen? Was ist an der Beeinflussung der Sprachen ihrer Meinung nach positiv/negativ? Sie macht die Schüler darauf aufmerksam, dass sie auch auf Portugiesisch antworten können.) Die Schüler äußern ihre Meinung und einige nützliche Wörter werden in einer Tabelle an der Tafel gesammelt.	Tafel	Plenum

FRAGRANCE DUFT

BLUSH ROUGE

MOISTORIZER

FEUTIGKEITS-CREME

SALE Ausverkauf

Gadget Gerät

Flavor Geschmack

Wise Guys - „Denglisch“

1. Ergänze die deutschen Begriffe!

Ich bin zum Bahnhof gerannt und war a little bit too late (_____)

Auf meiner neuen Swatch war's schon kurz vor eight. (_____)

Ich suchte die Toilette, doch ich fand nur ein "McClean",

ich brauchte noch Connection (_____)

und ein Ticket (_____) nach Berlin.

Draußen saßen Kids (_____)

und hatten Fun (_____) mit einem Joint.

Mein Zug war leider abgefah'n –

das Traveln (_____) konnt' ich knicken.

Ohi, Lord (_____), please help (_____),

denn meine Language (_____) macht mir Stress.

ich sehne mich nach Peace (_____)

und a bit of Happiness. (_____)

Hilf uns, dass wir understand (_____) in dieser schweren
Zeit,

open (_____) unsre hearts (_____) und make (_____)
die Hirne weit.

1.3 Erste Unterrichtsstunde: Planung und Materialien

Erste Unterrichtsstunde: Planung

26.11.2016

Thema: Die deutsche Sprache-Stereotype

Niveaustufe: 11.Klasse, A2

Datum, Zeit: 29.11.2016, 90 + 45 Minuten

Lernziele: Die Schüler können einige Symbole identifizieren.

Die Schüler sind dazu in der Lage, einige Stereotype zu erkennen und zu benennen.

Sie können sich selbst aus einer außenstehenden Perspektive betrachten und Symbole und Stereotype in Bezug auf Portugal nennen.

Sie setzen sich mit Stereotypen auseinander, was einen bewussteren Umgang hervorrufen soll.

Voraussetzungen: Die Schüler sollten mit Ländernamen bekannt sein.

Schritt/ Zeit	Schüleraktivitäten (Lehreraktivitäten)	Materialien/ Medien	Sozialform
Einstieg 10min.	Die Schüler sehen auf einer PowerPoint Präsentation portugiesische Wörter, die die deutsche Sprache beschreiben. Zunächst wissen die Schüler nicht, dass die Wörter aus ihren Antworten aus dem Fragebogen stammen, den sie am 6.10.2016 ausgefüllt haben. (Die Lehrerin fragt die Schüler zu jedem Wort nach ihrer Meinung und hält die Ergebnisse in einer kleinen Tabelle an der Tafel fest. Dann fragt die Lehrerin, wer das gesagt haben könnte und erwähnt erst am Ende, dass es ihre eigenen Beschreibungen waren.) Zusammen werden die deutschen Äquivalente gesammelt und die Schüler werden gebeten noch weitere Wörter zu nennen. (Mit Fragen wie „Welche Perspektive ist das?“, „Finden alle die deutsche Sprache so?“ versucht die Lehrerin, das Hauptthema anzusprechen.)	PPP, Tafel	Plenum
Hör- und Sehverstehen -global 10min. -selektiv 20min.	(Die Lehrerin gibt Anweisungen und fragt: „Welche Länder sehen wir im Video?“). Die Schüler hören und sehen jetzt das Video (https://www.youtube.com/watch?v=2hTYWAARc94). (Währenddessen klebt die Lehrerin Kärtchen mit den Länderflaggen an die Tafel.) Während die Schüler auf die Frage antworten (dreht die Lehrerin die entsprechenden Kärtchen um, sodass die Ländernamen zu sehen sind.) Jetzt erhalten die Schüler AB1 und entsprechende Anweisungen. (Die Lehrerin fragt, mit welchen Symbolen und welcher Körpersprache die Länder dargestellt werden. Dazu teilt die Lehrerin jeweils 2 Schülern ein Land zu, auf das sie sich konzentrieren sollen.) Dann sehen die Schüler das Video ein zweites Mal. Die Ergebnisse werden im Plenum gesammelt (und die Lehrerin schreibt die Begriffe neben das	Video, Tafel Kärtchen AB1 Tafel	Plenum Partner- arbeit + Plenum

Bewusst- machung - 20min.	entsprechende Kärtchen. Danach spricht die Lehrerin die dritte Spalte in der Tabelle an. Zusammen werden charakteristische Klänge gesammelt und beschrieben.) (Die Lehrerin fragt: „Klingt die deutsche Sprache für euch auch so?“ „Welche Perspektive wird dargestellt?“ „Denken die Deutschen das auch?“ „Sieht die Realität so aus?“) Die Schüler sollen im Unterrichtsgespräch auf den Begriff „Stereotyp“ gelangen, der dann mit einer MindMap in einem Word Dokument mit dazugehörigen Begriffen (Übertreibung, Eigenschaften,...) beschrieben wird.	Word Dokument	Plenum
Perspektiven- wechsel 20min.	Jetzt erhalten die Schüler AB2, auf dem sie eine Figur erarbeiten sollen, die dem Video hinzugefügt werden könnte. In Gruppenarbeit sollen sie einen typischen Portugiesen erarbeiten, der am Ende von jeder Gruppe vorgestellt werden soll. Die Schüler können Wörterbücher benutzen. (Währenddessen läuft die Lehrerin im Raum herum und gibt Hilfestellung, wenn nötig. Die Ergebnisse werden im Plenum verglichen und kommentiert.	AB2, Wörterbücher	Gruppen- arbeit

Schritt/ Zeit	Schüleraktivitäten (Lehreraktivitäten)	Materialien/ Medien	Sozialform
Einstieg 5min.	Die Schüler sehen nur den Titel des Textes auf PPP. Sie werden gebeten den Titel zu korrigieren und werden aufgefordert zu sagen, was für sie an der deutschen Sprache schwer ist. Danach sehen Sie zwei Abschnitte des Textes. (Die Lehrerin liest diese vor und stellt Fragen.) Die Schüler äußern sich dazu.	PPP	Plenum
LV -selektiv 5min.	Jetzt erhalten die Schüler den Text (ohne die Ländernamen). Dann lesen die Schüler den Rest des Textes leise und ordnen die Ländernamen, die in einem Kästchen gegeben sind, den Abschnitten zu.	AB3	Einzel- arbeit
-detailliert 15min.	(Die Lehrerin bittet einige Schüler jeweils einen Abschnitt vorzulesen und die Lösung der Zuordnungsübung zu nennen). Die Schüler lesen vor und äußern ihre Vermutungen.		Plenum
5min.	(Zuletzt fragt die Lehrerin, aus welcher Perspektive dieser Text geschrieben wurde.) Die Schüler äußern sich dazu.		
Anwendung/ Transfer 15min.	In Partnerarbeit sollen die Schüler jetzt den Satz mit einem typischen portugiesischen Klang umschreiben. Einige Schüler werden aufgefordert ihre Version vorzulesen. Jetzt sollen die Schüler einen portugiesischen Satz aussuchen und sich vorstellen ein Deutscher würde ihn aussprechen.		Partner- arbeit

Erste Unterrichtsstunde: Materialien

PowerPoint-Präsentation

Folie 1



Folie 2

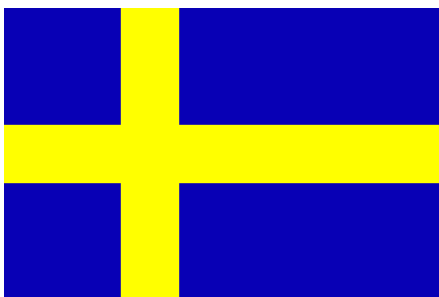
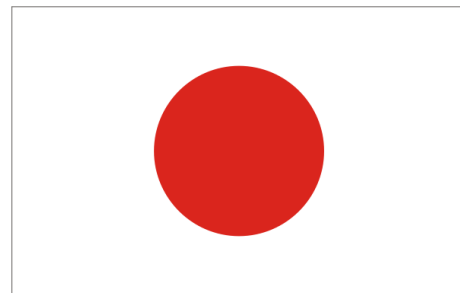
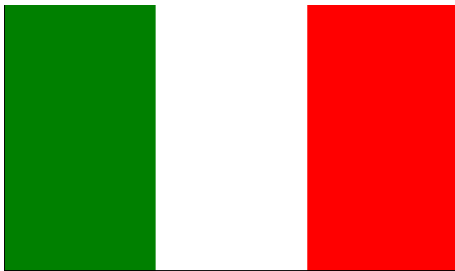
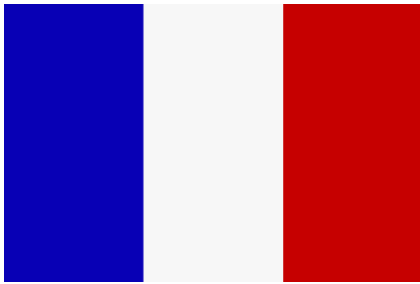


**DEUTS SEIN SCHWÄRE
SPRACH!**

**IN DES WALDES TIEFEN GRÜNDEN
IST KEIN RÄUBER MEHR ZU FINDEN.**

**IN DES WALDION TIEFION GRÜNDION
IST KEIN RÄÜBION MEHR ZU FINDION.**

Ländernamen: Kärtchen



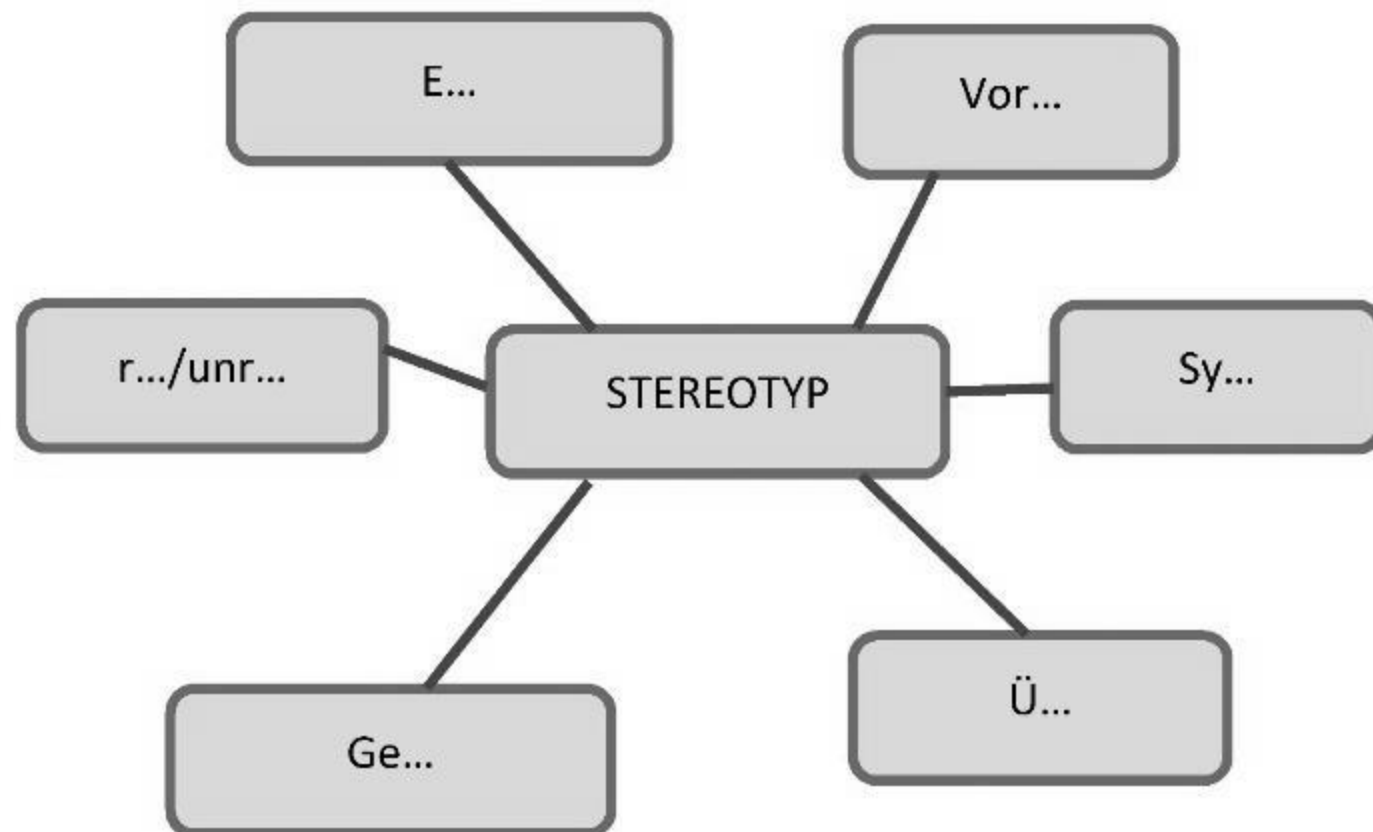
Arbeitsblatt 1

ABI

WIE WERDEN DIE LÄNDER DARGESTELLT?

29.11.2016

LÄNDER	SYMBOLE	KÖRPERSPRACHE	KLÄNGE
FRANKREICH	- Basken _____ -	- -	
ENGLAND	- -	- -	
ITALIEN	- Schnurr _____ -	- -	
MEXIKO	- -	- -	
DEUTSCHLAND	- Leder _____ -	- -	
JAPAN	- -	- -	
SCHWEDEN	- Sonnen _____ - Knäcke _____ - Wikinger _____	- - -	
AMERIKA	- -	- -	
BRASILien	- -	- -	



Ein typischer Portugiese



**1. Welche Symbole, Körpersprache und Klänge hat ein typischer Portugiese?
Schreibe die Wörter und fülle die Sprechblase aus.**



Deuts sein schwäre Sprach!

In des Waldes tiefen Gründen
ist kein Räuber mehr zu finden.

-

In des Waldion tiefion Gründion
ist kein Räubion mehr zu findion.

-

In des Waldski tiefski Gründski
ist kein Räubski mehr zu findski.

-

In des Waldewitsch tiefewitsch Gründewitsch
ist kein Räubewitsch mehr zu findewitsch.

-

In des Waldtsching tieftsching Gründtsching
ist kein Räubtsching mehr zu findtsching.

-

In des Waldoheio tiefoheio Gründoheio
ist kein Räuboheio mehr zu findoheio.

-

In des Waldibus tiefibus Gründibus
ist kein Räubibus mehr zu findibus.

USW.

editiert aus: Hög M., Möller B. D., Wesseling G., *Sichtwechsel*, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1984

1. Ordne jedem Abschnitt eine Sprache aus dem Kästchen zu.

Russisch	Chinesisch	Lateinisch	Spanisch
Französisch	Japanisch	Tschechisch	Polnisch

1.4 Zweite Unterrichtsstunde: Planung und Materialien

Zweite Unterrichtsstunde: Planung

26.11.2016

Thema: Was ist typisch Deutsch? –Verhaltensweisen/Eigenschaften

Niveaustufe: 11.Klasse, A2

Datum, Zeit: 30.11.2016, 90 Minuten

Lernziele: Die Schüler können einige typische Verhaltensweisen identifizieren.

Die Schüler sind dazu in der Lage Verhaltensweisen zu erkennen und benennen.

Sie können Verhaltensweisen vergleichen.

Die Schüler können ihre eigene Meinung zum Thema sowohl mündlich als auch schriftlich äußern.

Voraussetzungen: Die Schüler sollten mit dem Konzept „Stereotyp“ und damit verbundene Begriffe vertraut sein.

Sie sollten auch einige Adjektive, um Verhaltensweisen zu beschreiben kennen und benutzen können.

Schritt/ Zeit	Schüleraktivitäten (Lehreraktivitäten)	Materialien/ Medien	Sozialform
Einstieg 10min.	(Die Lehrerin fragt die Schüler, worüber wir in der letzten Stunde gesprochen haben.) Die Schüler äußern sich dazu. (Die Lehrerin erwähnt das Thema der Stunde und schreibt den Satz „Wie sind die Deutschen?“ an die Tafel. Die Lehrerin fragt die Schüler und macht dabei deutlich, dass es um Eigenschaften und Verhaltensweisen geht. Dann schreibt sie die Äußerungen der Schüler an die Tafel.) Die Schüler können sich hier auch auf Portugiesisch dazu äußern. (Dann klebt die Lehrerin Kärtchen mit anderen Adjektiven an die Tafel und gibt Anweisungen zum nächsten Schritt.)	Tafel, Kärtchen	Plenum
H-/SV -selektiv 10min.	Die Schüler hören jetzt eine Reportage (https://www.youtube.com/watch?v=eEkKHANV7fy (gekürzt)) und sollen dabei die vermeintlich unbekannten Adjektive identifizieren (fleißig, pflichtbewusst, zuverlässig, ...). Danach werden die Wörter gemeinsam besprochen und eventuell übersetzt.	Reportage	Plenum
GR 20min.	(Jetzt fragt die Lehrerin: „Sind die Portugiesen auch so?“) Dann sehen die Schüler einige Sätze auf der PPP „Die Deutschen sind pünktlicher als die Portugiesen.“ „Die Deutschen trinken am liebsten Bier. (Die Lehrerin fragt die Schüler, was das heißt und bittet) die Schüler es zu übersetzten. Anhand der Sätze sollen die Schüler zur Regel zum Komparativ und Superlativ gelangen. Jetzt erhalten sie AB1, auf dem sie die Regeln vervollständigen müssen und Übungen dazu machen. Die Korrektur findet im Plenum statt.	AB1	Partner- arbeit + Plenum

LV -global 10min.	Die Schüler erhalten AB2 mit dem Text „Was ist typisch Deutsch?“. Sie haben jetzt einige Minuten, um den Text zu lesen und AB3 zu bearbeiten. Die Ergebnisse werden im Plenum verglichen. (Dabei ruft die Lehrerin einige Schüler auf, die ihre Lösungen vorlesen.)	AB2, AB3	Einzel- arbeit + Plenum
WS 10min	Die Schüler erhalten AB4 und sollen nun in Partnerarbeit eine Übung machen. Die Ergebnisse werden wieder im Plenum gesammelt und verglichen.	AB4	Partner- arbeit
GR 15min	Die Schüler erhalten AB5. (Die Lehrerin bittet die Schüler sich nochmals den Text anzusehen und fragt, was die 3 Jugendlichen in dem Text machen.) Dann haben sie einige Minuten, um die Redemittel zu identifizieren. Danach werden die Ergebnisse im Plenum verglichen. Die Schüler sehen zugleich die Lösungen in einer PPP. Zum Schluss erhalten die Schüler eine kleine Hausaufgabe auf AB6, in der sie ihre eigenen Eigenschaften aufschreiben sollen.	AB5, AB6	Einzel- arbeit + Plenum

Zweite Unterrichtsstunde: Materialien

PowerPoint-Präsentation

Folie 1



WAS IST TYPISCH DEUTSCH?

Folie 2



Komparativ

Die Japaner sind pünktlicherer als die Deutschen.

Die Deutschen sind ordentlicherer als die Amerikaner.

Die Deutschen sind vorbildlicherer als die Italiener.

Folie 3

Gleichheit

Die Japaner sind so pünktlich wie die Deutschen.

Die Deutschen sind so ordentlich wie die Amerikaner.

Die Deutschen sind so vorbildlich wie die Italiener.

Folie 4

Superlativ

Die Tschechen trinken am liebsten Bier.

Die Japaner sind am pünktlichsten.

Die Deutschen sind am fleißigsten.



fleißig

gemütlich

pflichtbewusst

ordentlich

zuverlässig

vorbildlich

Der Komparativ und der Superlativ

1. Fülle die Lücken aus.

Beim _____ bekommt die Adjektivendung ein _____.

Das Gleichheitskomparativ bildet man mit _____ + Adjektiv + _____.

Den _____ bildet man mit _____ + die Adjektivendung _____.

2. Notiere den Komparativ und den Superlativ.

UNREGELMÄßIGE	ADJEKTIVE
gut	viel
besser	mehr
am besten	am liebsten

	REGELMÄßIGE		ADJEKTIVE		
	freundlich	sauber	höflich	sicher	pünktlich
Komparativ					
Superlativ					

	VOKALÄNDERUNG		
	groß	jung	kalt
Komparativ			
Superlativ			

3. Ergänze die Sätze.

Die Japaner sind _____ als die Deutschen. (pünktlich)

Die Japaner sind _____ pünktlich _____ die Deutschen.

Die Japaner sind am _____.

Die Deutschen sind _____ als die Engländer. (fleißig)

Die Deutschen sind _____ fleißig _____ die Engländer.

Die Deutschen sind am _____.

Die Portugiesen sind _____ als die Italiener. (pflichtbewusst)

Die Portugiesen sind _____ pflichtbewusst _____ die Italiener.

Die Deutschen sind am _____.

WAS IST TYPISCH DEUTSCH?

AKTUELLE fragt jugendliche Deutschland-Besucher in München:



Ich studiere ein Semester in München. Was ist typisch deutsch? Ich denke, dass die Deutschen direkt und ehrlich sind – sie sagen immer ihre Meinung. Ich glaube, dass viele Ausländer das unhöflich finden. In Deutschland diskutiert man auch gerne über alles. Diskutieren finde ich gut, aber viele Deutsche können nicht zuhören und die Meinung einer anderen Person akzeptieren. Sie wollen sich immer durchsetzen! Was ich gut in Deutschland finde: Hier fühle ich mich sicher. Man kann nachts auf die Straße gehen, und es passiert einem nichts. Also, ich bin gerne in Deutschland.

Lucia Sanmarin (19) kommt aus São Paulo (Brasilien).

Ich mache gerade einen Sprachkurs in München. Ich lebe bei einer deutschen Familie. Meiner Meinung nach sind die Deutschen ordentlich und sauber. Das finde ich gut – aber manchmal sind sie zu ordentlich! Ich bin mir sicher, dass sie sofort alles wegwerfen und sie immer ihre Wohnung aufräumen. Die Deutschen sind ordentlicher als die Italiener – aber ich finde, dass es bei uns gemütlicher ist als in Deutschland. Ich glaube, dass die Deutschen sehr höflich und korrekt sind. Das gefällt mir. Außerdem: Alles ist hier organisierter als in Italien – die Busse und Züge sind pünktlicher und sind nie zu spät. Das finde ich super!

**Andrea Bussolino (18) ist Student in Mailand (Italien).**

Ich besuche gerade meine Schwester, die hier in München arbeitet. Typisch deutsch finde ich, dass die Leute hier Mode so wichtig finden. Ich bin der Meinung, dass die deutschen Jugendlichen alle gleich aussehen und nur teure Kleidung tragen. Das finde ich langweilig! Ich bin davon überzeugt, dass die Deutschen mehr als jede andere Nation reisen. In jedem Land trifft man nämlich deutsche Urlauber! Gut gefällt mir, dass die Deutschen zuverlässig sind. Sie kommen pünktlich zu Terminen, zum Beispiel.

Bridget Reilly (18) kommt aus Dublin (Irland).

WAS IST TYPISCH DEUTSCH?

1. Sind die folgenden Aussagen richtig (R) oder falsch(F)? Kreuze an.
Korrigiere die falschen Aussagen.

Lucia

(R)

(F)

1. Die Deutschen sind direkt und ehrlich.

☐☐

2. Man kann mit den Deutschen nicht diskutieren.

☐☐

3. Die Deutschen hören gut zu.

☐☐

Andrea

1. Die Deutschen sind ordentlich und sauber.

☐☐

2. In Italien ist es gemütlicher als in Deutschland.

☐☐

3. Die Deutschen sind unhöflich und inkorrekt.

☐☐

Bridget

1. Die deutschen Jugendlichen finden Mode unwichtig.

☐☐

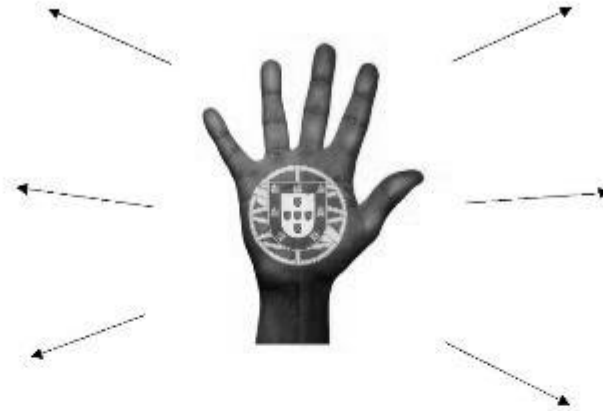
2. Die Jugendlichen sehen alle gleich aus.

☐☐

3. Die Deutschen sind zuverlässig und pünktlich.

☐☐

1. Wie sind die Portugiesen? Schreibe alle Eigenschaften auf, die dir einfallen.



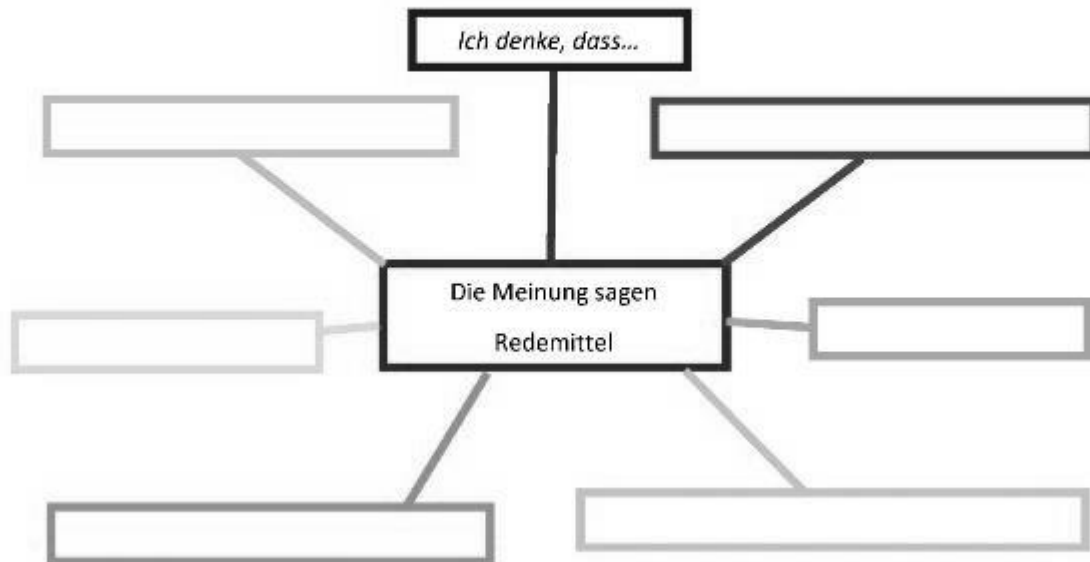
Hausaufgabe

1. Wie bist du? Schreibe deine Eigenschaften auf.





1. Ergänze die MindMap.



2. Wie sind die Deutschen? Wie sind die Portugiesen? Vergleiche und schreibe deine Meinung. Benutze jedes Redemittel ein Mal.

Beispiel: *Ich denke, dass die Deutschen pünktlicher sind als die Portugiesen.*

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____

1.5 Dritte Unterrichtsstunde: Planung und Materialien

Dritte Unterrichtsstunde: Planung

04.12.2016

Thema: Konfliktsituationen/Missverständnisse

Niveaustufe: 11.Klasse, A2

Datum, Zeit: 06.12.2016, 90 + 45 Minuten

Lernziele: Die Schüler können einige Faktoren, die hinter interkulturellen Konfliktsituation und Missverständnissen stehen, erkennen und benennen.

Sie können ein/en Missverständnis/ Konflikt beschreiben, analysieren und erklären.

Über das Rollenspiel sollen die Schüler für den Umgang mit Stereotypen und deren Folge sensibilisiert werden.

Voraussetzungen: Die Schüler sollten die Begriffe, Konzepte und Strukturen der Vorstunden kennen und benutzen können.

Die Schüler sollten die Materialien und vor allem die gemachten Hausaufgaben der vorherigen Stunde mitbringen.

Schritt/ Zeit	Schüleraktivitäten (Lehreraktivitäten)	Materialien/ Medien	Sozialform
Einstieg 20min.	(Zuerst fragt die Lehrerin, was in den letzten Stunden besprochen wurde und bittet die Schüler ihre Hausaufgaben (AB5 Nr.2) vorzulesen.) Die Schüler äußern sich dazu, wiederholen einige Begriffe und lesen ihre Hausaufgaben vor. (Die Lehrerin fragt, ob die anderen Schüler derselben Meinung sind. Sie erwähnt andere Sätze, die in der letzten Stunde zu Diskussionen geführt haben.) Dadurch sollen die Schüler zum Schluss gelangen, dass es sowohl inner- als auch interkulturelle Konflikte gibt. (Die Lehrerin schreibt die Wörter „Missverständnisse/Konflikte“ als MindMap an die Tafel und fragt die Schüler, was zu einem Konflikt/Missverständnis führen kann.) Die Schüler äußern sich dazu und (die Lehrerin schreibt einige Begriffe (Eigenschaften, Verhaltensweisen, Sprache, Stereotype) an die Tafel.) Zu jedem Begriff nennen die Schüler (oder evtl. die Lehrerin) ein Beispiel.	Tafel, HA	Plenum
LV+ Schreiben +Hilfen 35min.	(Die Lehrerin erklärt, dass sie sich jetzt eine derartige Situation ansehen werden.) Die Schüler erhalten nun AB1 mit dem ersten Teil des Textes <i>Ein deutsches „Nein!“ heißt wirklich „Nein!“</i> . Sie lesen den Text und erhalten AB2. In Partnerarbeit bearbeiten sie jetzt Übung1. Die Ergebnisse werden mündlich im Plenum gesammelt. Jetzt bearbeiten die Schüler Übung 2. Die Korrektur findet im Plenum statt. (Dabei hält die Lehrerin einige Äußerungen in einem Word Dokument fest.) Dann erhalten sie AB3 mit dem Ende der Geschichte und haben einige Minuten, um ihre Vermutungen und das tatsächliche Ende zu vergleichen.	AB1, AB2, Word Doc. Wörterbuch AB3	Partner- arbeit +Plenum Einzel- arbeit + Plenum

	(Die Lehrerin fragt, warum ihre Vermutungen anders sind.) Die Schüler äußern sich dazu. (Währenddessen kann die Lehrerin auch auf die noch an der Tafel stehenden Begriffe zurückgreifen und hindeuten.) Jetzt beantworten die Schüler die Fragen auf AB3, die dann gemeinsam besprochen werden. (Danach stellt die Lehrerin weitere Fragen: Wie hättet ihr reagiert? Wie findet ihr das Verhalten des Mannes?)		
Analysieren 10min.	Die Schüler werden in 3er Gruppen aufgeteilt. Jede Gruppe erhält AB4 und ausgeschnittene Sprechblasen. Zuerst ordnen die Schüler jedem Bild die entsprechenden Sprechblasen zu. Dann beschreiben und interpretieren sie die drei Bilder. Die Ergebnisse werden im Plenum verglichen und besprochen.	AB4, Sprechblasen	Gruppen- arbeit +Plenum
GR 20min.	(Die Lehrerin fragt, was der Kollege macht) und die Schüler sehen die Sprechblasen auf einer PPP. Danach werden Regeln zum Konjunktiv II (Umschreibung mit würde + Infinitiv/ einige Originalformen) aufgestellt. Die Schüler erhalten AB5 mit Übungen dazu. Die Ergebnisse werden im Plenum gemeinsam korrigiert.	AB5	Einzel- arbeit + Plenum

Schritt/ Zeit	Schüleraktivitäten (Lehreraktivitäten)	Materialien/ Medien	Sozialform
Rollenspiel 25min.	(Jetzt teilt die Lehrerin die Schüler in 3er Gruppen ein.) Jede Gruppe erhält ein Kärtchen mit einer Situation, zu der sie einen kleinen Dialog schreiben sollen. Von den 6 Gruppen erhalten jeweils 2 die gleiche Situation. Dabei sollen sie ihre HA (Eigenschaften) berücksichtigen. Sie werden daran erinnert, dass sie ihre Hausaufgaben und andere Materialien der vorherigen Stunden, sowie Wörterbücher benutzen können. Sie werden auch darüber informiert, dass (voraussichtlich) jede Gruppe ihren Dialog präsentieren wird.)	Kärtchen Wörterbücher HA	Gruppen- arbeit
Präsentation und Besprechung 20min.	Jede Gruppe präsentiert ihren Dialog und die anderen Schüler äußern ihre Meinung im Plenum dazu.		Plenum

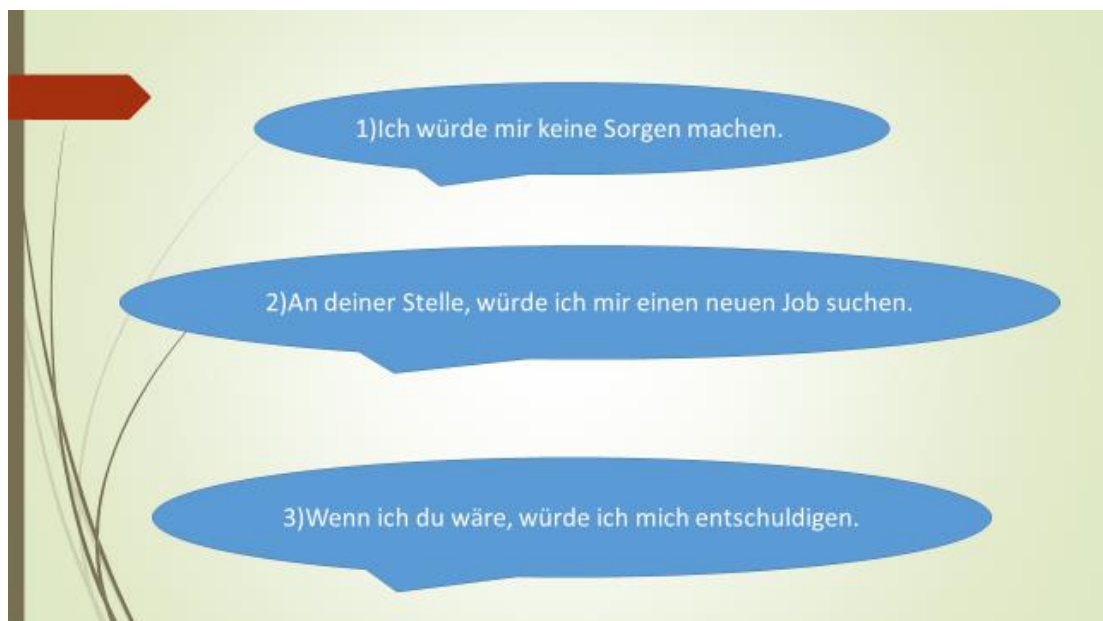
Dritte Unterrichtsstunde: Materialien

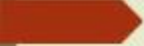
PowerPoint-Präsentation

Folie 1



Folie 2



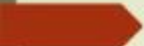


Das Konjunktiv II

■ Gegenwartsform: *werden im Konjunktiv II* + *Infinitiv*

Ich **würde** mir keine Sorgen **machen**.

Ich **würde** mir einen neuen Job **suchen**.



Das Verb *werden* im Konjunktiv II

Ich	würde
Du	würdest
Er, Sie, Es	würde
Wir	würden
Ihr	würdet
Sie	würden

sein, haben und Modalverben

► Man benutzt die originalen Konjunktiv II- Formen.

sein	haben	können	müssen
wäre	hätte	könnte	müsste
wär(e)st	hättest	könntest	müsstest
wäre	hätte	könnte	müsste
wären	hätten	könnten	müssten
Wär(e)t	hättet	könntet	müsstet
wären	hätten	könnten	müssten

Zum Beispiel:

Wenn sie Geld hätte, würde sie ...

Wenn ich du wäre, würde ich ...

Wir könnten ein bisschen essen.

Ihr könntet leiser sprechen.

Er müsste pünktlicher sein.

Ein deutsches „Nein!“ heißt wirklich „Nein!“

Im Winter bin ich nach Deutschland gefahren, um meine Deutschkenntnisse zu verbessern, und Deutsche kennenzulernen. Ich habe oft Deutsche zu mir nach Haus eingeladen. Und jeder mochte gern ägyptisches Essen.

Doch einmal, als ich einen älteren Mann und seine Frau eingeladen hatte, ist etwas Komisches passiert. Ich hatte mich gut auf die Einladung vorbereitet. Als sie um 18 Uhr kamen, war der Tisch schon gedeckt.

Ich sagte: "Warum gucken Sie so? Das ist nicht zum Gucken, sondern zum Essen."

Die Frau und ich setzten uns zum Essen hin, aber der Mann wollte nicht und sagte: "Nein, danke!"

Ich sagte: "Aber kommen Sie doch zum Essen. Es wird ihnen sicherlich schmecken."

"Nein," antwortete er.

"Aber probieren Sie mal! Essen Sie doch ein bisschen."

Da wurde er böse und sagte: "Aber ich kann jetzt nicht."

Quelle: Wai Meng C., September 2001, <https://courseware.nus.edu.sg/e-daf/cwm/la3201gr/s6/neinistnein.htm>



Bild auf www.pictos.com generiert

Arbeitsblatt 2

1. Fülle die Tabelle mit den Informationen aus dem Text und deinen Vermutungen aus.

	der Gastgeber	die Frau	der Mann
Woher kommt ...?			
Was macht ...?			
Was denkt ...?			
Was fühlt ...?			
Wird ... essen?			
Warum isst ...? / Warum isst ... nicht?			

2. Wie geht die Geschichte weiter? Schreibe vier Sätze.

Am Ende _____

Ein deutsches „Nein!“ heißt wirklich „Nein!“

Ich habe mich gefragt: "Was habe ich gemacht, dass er so böse wurde?"

Dann habe ich die Frau gefragt: "Warum will er nichts essen?"

"Ehrlich, wenn er könnte, dann würde er gern essen. Wir wussten nicht, dass Sie uns zum Essen einladen."

"Ach, Entschuldigung", sagte ich, "bei uns in Ägypten ist bei einer Einladung das Essen eine selbstverständliche Sache. Der Gast sagt aus Höflichkeit 'Nein, danke', aber das bedeutet nicht, dass er wirklich nichts essen will. Man soll den Gast mehrmals zum Essen auffordern, und der Gast wird immer etwas nehmen, auch dann, wenn er keinen Hunger hat, damit die anderen nicht böse auf ihn werden."

So habe ich gelernt, dass "Nein" auf Deutsch wirklich "Nein" heißt.

1. Beantworte die Fragen kurz.

A) Warum will der Mann nicht essen?

B) Warum hat der Gastgeber gekocht?

C) Warum fragt der Gastgeber mehrmals, ob der Mann essen will?

D) Was hat er gelernt?

Quelle: Wai Mong C., September 2001, <https://courseware.nus.edu.sg/e-dsf/cwm/a3201gr/e6/neinistnein.htm>

1. Ordne die Sprechblasen zu und beantworte die Fragen.



Wer?

Wo?

Was ist das Problem?



Wer?

Wo?

Was machen sie?

Bilder auf www.pictos.com gemeint

Sprechblasen



AB5

Ratschläge geben

06.12.2016

1. Wie war die Regel? Fülle die Lücken aus.

Die Gegenwartsform des _____ bildet man mit

_____ + _____.

Die Verben _____ und _____, sowie M _____

behalten ihre _____ Konjunktiv II-Form.

2. Vervollständige die Tabelle.

	werden	sein	haben	können	müssen
Ich			hätte		
Du		wär(e)st			
Er,Sie,Es				könnte	
Wir	würden				
Ihr		wär(e)t			
Sie					müssten

3. Bilde die Sätze im Konjunktiv II.

1) machen-das-schneller-werden-ich

2) freundlicher-sagen-Sie-können-das

3) wir-lernen-müssen-das

4) ich-wenn-du-sein,-werden-ihm-ich-erklären-das

Drei Rollenspiele

Ein Rollenspiel

06.12.2016

Interkulturelle Missverständnisse und Konflikte

Aufgabe:

Überlegen sie sich einen **kurzen Dialog**, in dem es zu einem Konflikt, Missverständnis oder einer unangenehmen Situation kommen kann. Legen sie die **Eigenschaften, Erwartungen und Reaktionen** der Personen fest, teilen sie die Rollen auf und präsentieren sie das kleine **Rollenspiel** in der Klasse.

Situation:

1) Ein Portugiese/eine Portugiesin, ein Deutscher/eine Deutsche und ein Japaner/eine Japanerin treffen sich zum ersten Mal. Sie begrüßen sich und stellen sich vor.

	Eigenschaften	Erwartung	Reaktion
Deutscher/Deutsche			
Japaner/Japanerin			
Portugiese/Portugiesin			

Ein Rollenspiel

06.12.2016

Interkulturelle Missverständnisse und Konflikte

Aufgabe:

Überlegen sie sich einen **kurzen Dialog**, in dem es zu einem Konflikt, Missverständnis oder einer unangenehmen Situation kommen kann. Legen sie die **Eigenschaften, Erwartungen und Reaktionen** der Personen fest, teilen sie die Rollen auf und präsentieren sie das kleine **Rollenspiel** in der Klasse.

Situation:

2) Ein Portugiese/eine Portugiesin und ein Italiener/eine Italienerin sind auf die Geburtstagsparty von einem Deutschen/einer Deutschen in einer Bar eingeladen. Sie trinken, lachen und feiern. Am Ende des Abends muss jeder seine Rechnung selber bezahlen.

	Eigenschaften	Erwartung	Reaktion
Deutscher/Deutsche			
Portugiese/Portugiesin			
Italiener/Italienerin			

Ein Rollenspiel

06.12.2016

Interkulturelle Missverständnisse und Konflikte

Aufgabe:

Überlegen sie sich einen **kurzen Dialog**, in dem es zu einem Konflikt, Missverständnis oder einer unangenehmen Situation kommen kann. Legen sie die **Eigenschaften, Erwartungen und Reaktionen** der Personen fest, teilen sie die Rollen auf und präsentieren sie das kleine **Rollenspiel** in der Klasse.

Situation:

3) Zwei Deutsche treffen einen portugiesischen Freund/ eine portugiesische Freundin auf der Straße. Sie laden ihn/sie nach Hause ein und erwarten ihn/sie den ganzen Abend. Der Freund/ Die Freundin kommt aber nicht vorbei.

	Eigenschaften	Erwartung	Reaktion
1. Deutscher/Deutsche			
2. Deutscher/Deutsche			
Portugiese/Portugiesin			

1.6 Vierte Unterrichtsstunde: Planung und Materialien

Vierte Unterrichtsstunde: Planung

05.12.2016

Thema: Konfliktsituationen- Definition, Analyse und Lösungsansätze

Niveaustufe: 11.Klasse, A2

Datum, Zeit: 07.12.2016, 90 Minuten

Lernziele: Die Schüler können eine Konfliktsituation erkennen, beschreiben und analysieren.

Sie sind dazu in der Lage, Konfliktsituationen zu interpretieren und Gründe dafür zu nennen.

Die Schüler werden dazu animiert, an mögliche Lösungsansätze zu denken.

Sie können in vorherigen Stunden behandelte Strukturen (Meinungsäußerung, Ratschläge geben) in diesem Kontext anwenden.

Voraussetzungen: Die Schüler sollten die Konzepte und Strukturen der vorstunden beherrschen.

(Die Schüler sollten die Materialien der vorherigen Stunde zum Konsultieren mitbringen.)

Schritt/ Zeit	Schüleraktivitäten (Lehreraktivitäten)	Materialien/ Medien	Sozialform
Einstieg 15min.	(Zuerst fragt die Lehrerin, ob die Schüler sich an die Konfliktsituation der letzten Stunde erinnern.) Die Schüler äußern sich zu allgemeinen Fragen (Was passiert? Wo passiert es? Wer ist beteiligt? Warum reagieren die Personen so?). (Dann fragt die Lehrerin: „Was denkt ihr, welche Faktoren spielen bei Konflikten eine Rolle?/Was steht im Ursprung des Konfliktes?“) Die Schüler äußern sich dazu. Die Schüler sehen auf einer PowerPoint Präsentation eine zusammenfassende Graphik.	PPP	Plenum
LV 35min.	Jetzt werden die Schüler in 3er Gruppen eingeteilt und erhalten Anweisungen. Jede Gruppe erhält ein <i>critical incident</i> , das sie zuerst beschreiben und analysieren sollen. Dann sollen sie einen Lösungsansatz erarbeiten. Dazu erhalten sie jeweils ein AB1 mit Anweisungen, dem kurzen Text, einer Tabelle und Fragen. Die Schüler werden darüber informiert, dass sie ihre Ergebnisse zum Schluss im Plenum präsentieren müssen. Jedes Mitglied wird einen Teil präsentieren müssen, daher müssen sich alle Mitglieder untereinander einigen. Sie dürfen Wörterbücher benutzen. (Während die Schüler die Aufgabe lösen, läuft die Lehrerin im Raum herum und bietet Hilfestellung an.)	AB1 Wörterbücher	Gruppen- arbeit
HV 35min.	Die Schüler erhalten Anweisungen. Nacheinander präsentieren alle Gruppen ihre Ergebnisse. Nach jeder Gruppe werden die Ergebnisse besprochen und die anderen Schüler dazu aufgefordert, ihre Meinung zum präsentierten Lösungsansatz zu äußern.		Plenum

Vierte Unterrichtsstunde: Materialien

PowerPoint-Präsentation

Folie 1



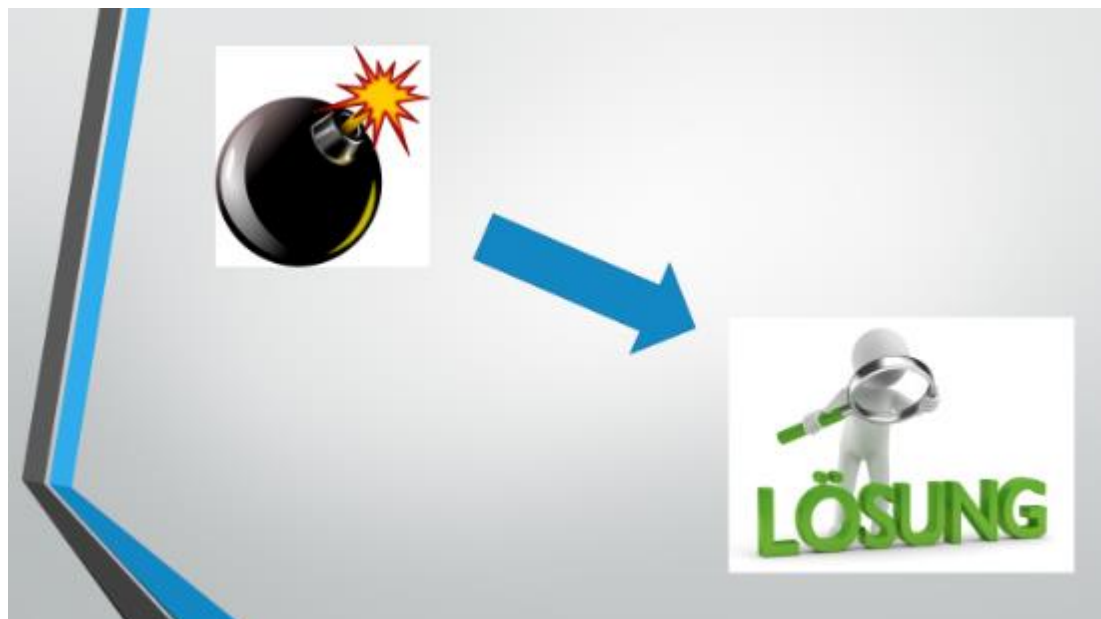
Folie 2



Folie 3



Folie 4



Absage auf Französisch

Die deutsche Studentin Sabine verbringt gerade ein Auslandssemester an einer französischen Partneruniversität. Weil sie sehr freundlich ist, findet sie schnell neue Freunde. Nach einigen Wochen wird Sabine von ihren französischen Mitschülern zu einer Party eingeladen. Sie merkt, dass am selben Abend bereits ein multikultureller Abend mit anderen Austauschstudenten stattfindet, an dem sie unbedingt teilnehmen möchte. Sie entscheidet sich dazu, ihren französischen Freunden abzusagen. Beim nächsten Treffen tut sie das sehr direkt mit einem freundlichen, aber bestimmten "Nein". Die Franzosen verstehen das nicht und sind verärgert. Sie reden nicht mehr mit Sabine und distanzieren sich stark von ihr.

Bearbeitet von: https://module2.unifr.ch/pluginfile.php/71858/mod_resource/content/1/06_hci.pdf

1. Beschreibe die Situation kurz in der Tabelle.

Wer?	Wo?	Was?

2. Warum reagieren die Franzosen so? Schreibt eure Vermutungen auf.

1) _____

2) _____

3. Was steht im Ursprung des Konfliktes? Kreuze die zutreffendste Option an.

- ☐ Stereotype
 ☐ Erwartungen
 ☐ Eigenschaften
☐ Verhaltensweisen
 ☐ Erfahrungen
 ☐ Erziehung

4. Wie findet ihr das Verhalten von Sabine und den Franzosen? Schreibt zwei Sätze mit eurer Meinung dazu.

5. Wie würdet ihr reagieren? Vervollständigt die Sätze.

Wenn ich Sabine wäre, _____.

Wenn wir die Franzosen wären, _____.

6. Wie kann man den Konflikt lösen oder vermeiden? Überlegt euch eine Strategie.

In der Universität

Daniela ist eine deutsche Studentin. Sie möchte Ingenieur werden. Sie bekommt die Aufgabe mit einem marokkanischen Studenten zusammen an einem Projekt zu arbeiten. Da Said erst seit kurzem dort studiert, soll Daniela ihm die technischen Funktionen der Geräte erklären. Jedes Mal, wenn sie anfängt Said etwas zu erklären, dreht er sich um und hört ihr nicht zu. Dann geht er zu dem betreuenden Dozenten und fragt ihn um Hilfe. Daniela ärgert sich darüber, dass der marokkanische Student ihren Erklärungen nicht vertraut, und fragt ihn, warum er so reagiert. Doch der Marokkaner zeigt keine Reaktion und verlässt den Raum. Später erfährt Daniela, dass er einem deutschen Studenten zugeteilt wurde.

Bearbeitet von: [https://www.fh-zwickau.de/fileadmin/ugroups/sprachen/Materialien/Lehrende/Doris\(...\)](https://www.fh-zwickau.de/fileadmin/ugroups/sprachen/Materialien/Lehrende/Doris(...))

1. Beschreibe die Situation kurz in der Tabelle.

Wer?	Wo?	Was?

2. Warum reagiert der Marokkaner so? Schreibt eure Vermutungen auf.

1) _____

2) _____

3. Was steht im Ursprung des Konfliktes? Kreuze die zutreffendste Option an.

- ☐ Stereotype
 ☐ Erwartungen
 ☐ Eigenschaften
☐ Verhaltensweisen
 ☐ Erfahrungen
 ☐ Erziehung

4. Wie findet ihr das Verhalten von Said? Schreibt zwei Sätze mit eurer Meinung dazu.

5. Wie würdet ihr reagieren? Vervollständigt die Sätze.

Wenn ich Daniela wäre, _____

An Said's Stelle _____

6. Wie kann man den Konflikt lösen oder vermeiden? Überlegt euch eine Strategie.

Ein Jobangebot

João Carvalho lebt seit 1 Jahr in Deutschland. Er besucht einen Deutschkurs, um seine Deutschkenntnisse zu verbessern, denn er will unbedingt eine Arbeit. Er hat in Portugal sein Medizinstudium mit der Bestnote abgeschlossen und ist nach Deutschland ausgewandert, weil er dachte, er hat bessere Chancen eine Arbeit zu finden. Er geht zu einem Vorstellungsgespräch und ist davon überzeugt, dass er es dieses Mal schaffen wird, den Job zu bekommen. Im Wartezimmer sitzen zwei weitere Bewerber, ein Deutscher und ein Italiener. Er wird etwas unsicher aber hofft weiter, dass seine Qualifikationen ausreichen. Als er auf eine Antwort wartet, überhört er seinen Chef im Pausenraum. Der Chef hat sich für den weniger qualifizierten deutschen Bewerber entschieden. Als João den Chef nach dem Grund fragt, wendet der sich ab und sagt, er müsste ihm nichts erklären.

1. Beschreibe die Situation kurz in der Tabelle.

Wer?	Wo?	Was?

2. Warum entscheidet sich der Chef so? Schreibt eure Vermutungen auf.

1) _____

2) _____

3. Was steht im Ursprung des Konfliktes? Kreuze die zutreffendste Option an.

- ☐ Stereotype ☐ Erwartungen ☐ Eigenschaften
☐ Verhaltensweisen ☐ Erfahrungen ☐ Erziehung

4. Wie findet ihr das Verhalten vom Chef? Schreibt zwei Sätze mit eurer Meinung dazu.

5. Wie würdet ihr reagieren? Vervollständigt die Sätze.

Wenn ich der Chef wäre, _____

An João's Stelle, _____

6. Wie kann man den Konflikt lösen oder vermeiden? Überlegt euch eine Strategie.

Im Urlaub

Peter und Luise verbringen gerade ihren Urlaub in China, Beijing. Am ersten Abend gehen sie zu einem traditionellen chinesischen Restaurant und bestellen einige Gerichte zum Probieren. Die Kellner sind sehr nett und versuchen so gut wie möglich, den beiden zu erklären, was es für Spezialitäten gibt. Während dem Essen muss Luise die Toilette besuchen. Bevor sie aufsteht, steckt sie ihre beiden Stäbchen in den Reis und geht. Am Nachbartisch sitzt ein älteres, chinesisches Pärchen. Als die Frau die Stäbchen im Reis sieht, schreit sie wütend. Ein Kellner kommt schnell an den Tisch und bittet Peter die Stäbchen zu entfernen. Als Luise zurückkommt sehen sie alle Gäste im Restaurant komisch an und schüttelein den Kopf. Als sie am nächsten Abend wieder in das Restaurant gehen wollen, sagt der Kellner, dass sie hier nicht mehr erwünscht sind.

1. Beschreibe die Situation kurz in der Tabelle.

Wer?	Wo?	Was?

2. Warum reagiert sie so? Schreibt eure Vermutungen auf.

1) _____

2) _____

3. Was steht im Ursprung des Konfliktes? Kreuze die zutreffendste Option an.

- ☐ Stereotype ☐ Erwartungen ☐ Eigenschaften
☐ Verhaltensweisen ☐ Erfahrungen ☐ Erziehung

4. Wie findet ihr das Verhalten des Kellners? Schreibt zwei Sätze mit eurer Meinung dazu.

5. Wie würdet ihr reagieren? Vervollständigt die Sätze.

Wenn ich der Kellner wäre, _____

An Peter und Luises Stelle, _____

6. Wie kann man den Konflikt lösen oder vermeiden? Überlegt euch eine Strategie.

Am Esstisch

Fabian, ein deutscher Jugendlicher, hat einen indischen Austauschschüler. Um ihm etwas über die deutsche Kultur und Essgewohnheiten zu zeigen, hat Fabians Mutter, Frau Meyer, ein traditionelles, deutsches Rindergulasch vorbereitet. Sie hat sich viel Mühe gemacht und hat dafür lange in der Küche gestanden. Als die ganze Familie und Rajit am Tisch sitzen, serviert Fabians Mutter das Gericht mit Reis. Obwohl Rajit kein Vegetarier ist, isst er das Essen nicht, schaut nur auf seine Hände und spricht nicht. Frau Meyer ist sehr besorgt und ein bisschen sauer, vor allem, weil Rajit keine Erklärung für sein Verhalten gibt. Auch als Frau Meyer ihn fragt, warum er nicht ein bisschen Reis isst, gibt Rajit keine Antwort.

Bearbeitet aus: <http://www.come-sen.de/fm/1272/EM/163106-017.pdf>

1. Beschreibe die Situation kurz in der Tabelle.

Wer?	Wo?	Was?

2. Warum reagiert Rajit so? Schreibt eure Vermutungen auf.

1) _____

2) _____

3. Was steht im Ursprung des Konfliktes? Kreuze die zutreffendste Option an.

- ☐ Stereotype ☐ Erwartungen ☐ Eigenschaften
☐ Verhaltensweisen ☐ Erfahrungen ☐ Erziehung

4. Wie findet ihr das Verhalten von Rajit? Schreibt zwei Sätze mit eurer Meinung dazu.

5. Wie würdet ihr reagieren? Vervollständigt die Sätze.

Wenn ich Rajit wäre, _____

An Frau Meyers Stelle, _____

6. Wie kann man den Konflikt lösen oder vermeiden? Überlegt euch eine Strategie.

Eine Verabredung

Larissa und Marisol haben sich vor ein paar Wochen bei der Arbeit kennengelernt. Sie sind Kolleginnen und arbeiten im Büro. Marisol kommt aus Brasilien und ist sehr offenherzig und laut. Larissa kommt aus Russland und ist ganz das Gegenteil von Marisol. In den Pausen steht Marisol immer sehr nah bei Larissa, wenn sie sich unterhalten. Larissa versucht immer sich zu distanzieren, doch Marisol scheint es nicht zu verstehen. Eines Tages schlägt Marisol vor, sich nach Feierabend zu Treffen und etwas Trinken zu gehen. Die beiden Frauen verabreden sich um 20 Uhr vor der Bar am Eck. Larissa ist pünktlich an Ort und Stelle, doch von Marisol ist keine Spur. Erst nach einer Stunde kommt Marisol zum Kaffee und Larissa ist so wütend, dass sie Marisol anschreit und das Café verlässt. Auf der Arbeit spricht Larissa kein Wort mehr mit Marisol.

1. Beschreibe die Situation kurz in der Tabelle.

Wer?	Wo?	Was?

2. Warum reagiert Larissa/ Marisol so? Schreibt eure Vermutungen auf.

1) _____

2) _____

3. Was steht im Ursprung des Konfliktes? Kreuze die zutreffendste Option an.

- ☐ Stereotype ☐ Erwartungen ☐ Eigenschaften
☐ Verhaltensweisen ☐ Erfahrungen ☐ Erziehung

4. Wie findet ihr das Verhalten der beiden? Schreibt zwei Sätze mit eurer Meinung dazu.

5. Wie würdet ihr reagieren? Vervollständigt die Sätze.


Wenn ich Marisol wäre, _____.

An Larissas Stelle, _____.

6. Wie kann man den Konflikt lösen oder vermeiden? Überlegt euch eine Strategie.

1.7 Klassenarbeit und Kriterien

Klassenarbeit

	Escola Secundária de Camões Klassenarbeit		13.12.2016
	Name: _____	Nr. _____	
Lehrerin: _____		Note: _____	

O Blog *Stern TV Online* publica textos sobre conflitos interculturais.

Como tarefas finais (C), espera-se que:

- responda ao E-Mail do estudante de intercâmbio alemão, dando a sua opinião e um conselho;
- relate uma situação de conflito intercultural da qual tenha conhecimento ou tenha presenciado.

As atividades A e B ajudam a preparar essas tarefas.

A.

1. Ordnen Sie die Sätze den Kategorien in der Tabelle zu. Schreiben Sie nur die Zahlen in die Tabelle.

- | | |
|--|--|
| (1) Du solltest dich entschuldigen. | (6) Der Konflikt hat mit Max angefangen. |
| (2) Ich finde, dass die Idee gut ist. | (7) Wir könnten es ihr erklären. |
| (3) Markus ist der neue Chef von Lisa. | (8) Diana hat Thomas laut angeschrien. |
| (4) Meiner Meinung nach ist er zu jung. | (9) Ich bin mir sicher, dass es besser wird. |
| (5) Wenn ich du wäre, würde ich das sagen. | (10) Ich würde das nicht machen. |

(a) Meinung äußern	(b) Ratschläge geben	(c) etwas beschreiben

2. Schreiben Sie Sätze. Vergleichen Sie mit dem Komparativ (+/-), Gleichheitskomparativ (=) oder Superlativ (+++).

	Die Deutschen	Die Portugiesen
1. höflich	(+)	(-)
2. zuverlässig	(=)	(=)
3. sympathisch		(+++)
4. gut	(+)	(-)
5. ordentlich	(=)	(=)

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

3. Vervollständigen Sie den Text mit den Wörtern aus dem Kästchen. Benutzen Sie jedes Wort nur einmal. Nicht jedes Wort passt.

Stereotypen	Eigenschaften	pünktlich	Konflikten
unordentlich	faul	Generalisierungen	hübsch
unrealistisch	Übertreibungen	Symbole	realistisch
Untertreibungen	organisiert	Missverständnissen	

Alle sagen, dass die Portugiesen _____ und _____ sind

oder dass die Deutschen immer _____ und _____ sind.

Das stimmt aber nicht, denn jeder Mensch hat individuelle _____.

Wenn wir sagen, dass Italiener jeden Tag Spaghetti essen oder dass die deutsche Sprache

aggressiv klingt, machen wir _____ und

_____, die oft _____

sind und zu _____,

und _____ führen können.

B.

1. Lesen Sie die Texte von vier jungen Leuten, die über die Deutschen sprechen.

Anni (16)

Alle denken, dass die Deutschen sehr pünktlich sind. Aber ich glaube, dass das nicht stimmt. Die Züge sind modern und meistens pünktlich, aber manchmal haben sie auch zwanzig Minuten Verspätung. Ich bin davon überzeugt, dass die Deutschen genauso pünktlich oder unpünktlich wie die anderen Europäer sind.

Daniel (19)

Man sagt, dass Fleiß eine deutsche Tugend ist. Ich finde aber, dass so etwas sehr individuell ist. Ich bin normalerweise faul. Aber wenn mir etwas wichtig ist, kann ich auch sehr fleißig sein. In Japan ist Fleiß noch wichtiger als in Deutschland. Trotzdem finde ich, dass die Japaner so faul oder fleißig sind wie die Deutschen.

Jella (16)

Ich finde nicht, dass alle Deutschen ordentlich sind, das ist nur ein blödes Vorurteil. Diese Eigenschaft hat nichts mit Nationalitäten zu tun, denn wir sind alle individuell. Ob ich selbst ordentlich bin? Nicht wirklich. Ich würde sagen, dass ich organisiert bin, aber nicht unbedingt superordentlich.

Yvonne (18)

Ich wusste nicht, dass die Leute das immer noch glauben. Natürlich trinken die Deutschen gerne Bier. Es gibt dort auch das beste Bier. Trotzdem gibt es Deutsche, die lieber Sekt oder Wein trinken. Sauerkraut isst man zu speziellen Gerichten, aber nicht jeden Tag. Ich glaube, dass diese Stereotype unrealistische Generalisierungen sind.

Hunk und Kuhn, Stielke (2012), Das Deutschbuch, 2013 Cornelsen Schulverlag GmbH, Berlin
<http://www.vitamin.de/images/stories/vitamin.de/ausgaben/vde50/50-lesprobe-typtisch-deutsch/typtisch-deutsch-to-vitamin.de-50.pdf>,
 Dezember 2016 (bearbeitet)

1.1. Kreuzen Sie an. Richtig (R) oder Falsch (F).

	(R)	(F)
1. Anni denkt, dass die Deutschen sehr pünktlich sind.		
2. Jella denkt, dass jeder individuelle Eigenschaften hat.		
3. Daniel glaubt, dass die Japaner fleißiger als die Deutschen sind.		
4. Daniel meint, dass Fleiß eine deutsche Tugend ist.		
5. Yvonne findet, dass es in Deutschland das beste Bier gibt.		

1.2. Diese Aussagen sind falsch. Korrigieren Sie sie.

a) Yvonne glaubt, dass das realistische Generalisierungen sind.

b) Jella denkt, dass sie fleißig ist, aber nicht superordentlich.

1.3. Schreiben Sie zu jedem Wort das Gegenteil.

a) pünktlich \leftrightarrow _____

c) fleißig \leftrightarrow _____

b) ordentlich \leftrightarrow _____

d) gern \leftrightarrow _____

1.4. Schreiben Sie zu jedem Thema in den 4 Texten einen Satz mit ihrer Meinung über die Deutschen.

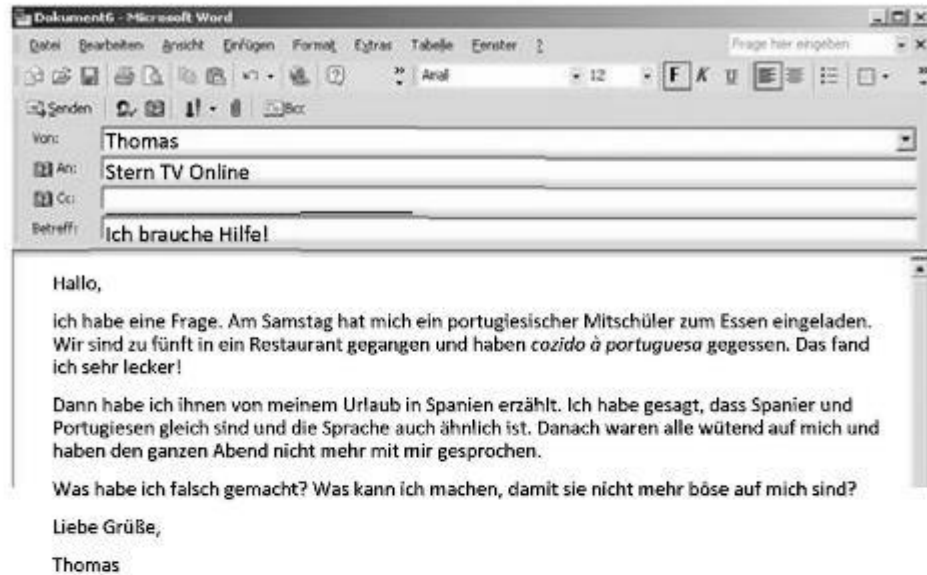
a) Pünktlichkeit:

b) Fleiß:

c) Ordnung:

d) Essen:

2. Lesen Sie die E-Mail von Thomas an Stern TV Online.



2.1. Vervollständigen Sie die Tabelle mit den Informationen aus dem Text.

Wer?	
Wann?	
Wo?	
Was?	

2.2. Bilden Sie Sätze im Konjunktiv II.

1. anziehen- Er- sollen-besser-sich

2. du-wenn-sein-ich,-machen-werden-das-ich-nicht

3. erklären- Sie-können-ihm- das

C.

1. Antworten Sie auf die E-Mail von Thomas.

Schreiben Sie Ihre Meinung dazu. Geben Sie Thomas einen Ratschlag.

Schreiben Sie 20-40 Wörter.

2. Erzählen Sie von einer interkulturellen Konfliktsituation oder einem Missverständnis, das Sie kennen/ erlebt haben.

- Wer? Wann? Wo? Was?
- Was liegt im Ursprung des Konfliktes/ Missverständnisses?
- Welche Lösung könnte es geben?

Schreiben Sie 60-100 Wörter. Sie können die Informationen von A. und B. benutzen.

Viel Glück!

COTAÇÕES

A.

- 1. 10 pontos
- 2. 15 pontos
- 3. 15 pontos

40 pontos

B.

- 1.1. 10 pontos
- 1.2. 15 pontos
- 1.3. 10 pontos
- 1.4. 15 pontos
- 2.1. 15 pontos
- 2.2. 15 pontos

80 pontos

C.

- 1. 30 pontos
- 2. 50 pontos

80 pontos

TOTAL 200 pontos

Kriterien

CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE CLASSIFICAÇÃO

Atividade A

Chave: (a) – (2), (4), (9); (b) – (1), (5), (7), (10); (c) – (3), (6), (8)

1.	N4	Associa nove ou dez frases às respetivas categorias.	10
	N3	Associa sete ou oito frases às respetivas categorias. Erra ou omite as restantes.	8
	N2	Associa quatro a seis frases às respetivas categorias. Erra ou omite as restantes.	6
	N1	Associa duas ou três frases às respetivas categorias. Erra ou omite as restantes.	4

Chave: 1. Die Deutschen sind höflicher als die Portugiesen. 2. Die Deutschen sind so zuverlässig wie die Portugiesen. 3. Die Portugiesen sind am sympathischsten. 4. Die Deutschen sind besser als die Portugiesen. 5. Die Deutschen sind so ordentlich wie die Portugiesen.

2.	N4	Escreve quatro ou cinco frases usando a estrutura pedida corretamente.	15
	N3	Escreve três frases usando a estrutura pedida corretamente. Erra ou omite as restantes.	12
	N2	Escreve duas frases usando a estrutura pedida corretamente.	9
	N1	Escreve uma frase usando a estrutura pedida corretamente.	6

Chave: 1 - falst, 2 - unordentlich; 3 - pünktlich, 4 - organisiert; 5 - Eigenschaften, 6 - Übertreibungen, 7 - Generalisierungen; 8 - unrealistisch; 9 - Konflikten, 10 - Stereotypen, 11- Missverständnissen

3.	N4	Completa o texto com dez ou onze palavras corretas. Pode escrever com incorreções de transcrição não impeditivas da compreensão.	15
	N3	Completa o texto com oito ou nove palavras corretas. Pode escrever com incorreções de transcrição não impeditivas da compreensão. Erra ou omite as restantes.	12
	N2	Completa o texto com cinco a sete palavras corretas. Pode escrever com incorreções de transcrição não impeditivas da compreensão.	9
	N1	Completa o texto com duas palavras corretas.	6

Atividade B

Chave: (R)- 2,5; (F)- 1,3,4

4.	N3	Identifica corretamente as cinco frases.	10
	N2	Identifica corretamente três ou quatro frases. Erra ou omite as restantes.	7
	N1	Identifica corretamente uma ou duas frases.	4

Chave: a) Yvonne glaubt, dass diese Stereotype unrealistische Generalisierungen sind.
b) Jella denkt, dass sie organisiert ist, aber nicht unbedingt superordentlich.

1.2.	N3	Reescreve corretamente as duas frases.	15
	N2	Corrige as duas frases corretamente. Pode conter erros de transcrição.	10
	N1	Corrige uma frase corretamente sem erros de transcrição.	5

Chave: a)unpünktlich; b)unordentlich; c)faul; d)ungern

1.3.	N3	Identifica corretamente as quatro palavras.	10
	N2	Identifica corretamente duas ou três palavras.	7
	N1	Identifica corretamente uma palavra.	4

Ex.: Meiner Meinung nach sind die Deutschen sehr pünktlich./
Anni denkt, dass die Deutschen genauso pünktlich oder unpünktlich sind wie die anderen Europäer auch.

1.4.	N3	Escreve três ou quatro frases usando a estrutura pedida corretamente.	15
	N2	Escreve duas frase usando a estrutura pedida corretamente. Ou Escreve três ou quatro frases na 1.ª pessoa e não contem incorreções.	10
	N1	Escreve uma ou duas frases na 3.ª pessoa corretamente. Escreve duas ou três frases na 1.ª pessoa e não contem incorreções.	5

Ex.: Thomas und Freunde, (am) Samstag, (im) Restaurant. Die Portugiesen sind wütend, weil Thomas gesagt hat Spanier und Portugiesen sind gleich.

2.1.	N3	Indica corretamente três ou quatro informações. Pode escrever com incorreções linguísticas não impeditivas da compreensão.	15
	N2		10
	N1	Indica corretamente uma informação. Pode escrever com incorreções linguísticas não impeditivas da compreensão.	5

Item 2.2. Chave: 1. Er sollte sich besser anziehen. ; 2. Wenn ich du wäre, würde ich das nicht machen. ;
3. Sie könnten ihm das erklären.

1.3.	N3	Escreve três frases corretas com a estrutura pedida.	15
	N2	Escreve duas frases corretas com a estrutura pedida.	10
	N1	Escreve ums frase correta com a estrutura pedida.	5

Atividade C

1.	N3	Escreve um texto simples, mas coerente, respondendo ao E-Mail e dando a sua opinião e um conselho. Utiliza vocabulário adequado ao tema e expressões apropriadas às intenções de comunicação pedidas. Utiliza estruturas gramaticais elementares, geralmente corretas. Pode cometer erros linguísticos esporádicos que não impedem a compreensão. Respeita os limites de palavras indicados.	30
	N2 N1	Escreve um texto muito simples e, eventualmente, pouco coerente, não respeitando as formalidades, dando um conselho de forma inadequada. Utiliza vocabulário pouco adequado ao tema e expressões pouco apropriadas às intenções de comunicação pedidas. Utiliza estruturas gramaticais elementares, cometendo erros linguísticos sistemáticos e frequentes. A mensagem é, contudo, globalmente inteligível. Pode não respeitar os limites de palavras indicados.	20 10

		Competência Pragmática	
2.	N5	Escreve um texto para o Blog, relatando um episódio, de acordo com as instruções dadas. Apresenta, de forma breve, mas coerente, informação suficiente e relevante, de acordo com o solicitado. Produz um texto coeso, recorrendo a conectores simples e frequentes para ligar as frases, podendo, contudo, ainda construir sequências lineares de informações. Pode recorrer à informação existente nas Atividades A e B sem, contudo, transcrever frases dos textos. Respeita os limites de palavras indicados.	30
	N4		24
	N3	Escreve um texto para o Blog, relatando um episódio de acordo com as instruções dadas. Apresenta, de forma eventualmente pouco coerente, informação nem sempre suficiente / pouco relevante, embora de acordo com o solicitado. Produz um texto pouco coeso, utilizando conectores simples e/ou repetidos e construindo uma simples sequência de informações. Pode integrar nas suas frases expressões que ocorrem nas Atividades A e B da prova sem, contudo, transcrever frases dos textos. Pode não respeitar os limites de palavras indicados.	18
	N2 N1	Escreve um texto muito simples, abordando o tema de forma vaga e apresentando informação pouco coerente, irrelevante e/ou insuficiente. Produz frases elementares, podendo não recorrer a conectores para as ligar entre si. Pode eventualmente reproduzir elementos longos / frases das Atividades A e B. Pode não respeitar os limites de palavras indicados.	12 6

		Competência Linguística	
	N5	Utiliza recursos linguísticos suficientes e adequados para redigir um texto simples. Utiliza de forma apropriada os recursos discursivos necessários, recorrendo a conectores comuns para ligar frases / grupos de palavras (por exemplo, weil, später, obwohl). Utiliza vocabulário e expressões simples, mas adequados e suficientes, para fornecer a informação pedida, apesar de algumas limitações lexicais. Utiliza estruturas gramaticais simples, mas geralmente corretas, podendo cometer erros esporádicos, por exemplo, de declinação, transposição ou inversão. Aplica as convenções ortográficas com razoável correção, sendo a pontuação geralmente adequada.	20
2.	N4		16
	N3	Utiliza recursos linguísticos suficientes e genericamente adequados para redigir um texto simples. Utiliza de forma apropriada recursos discursivos suficientes, podendo recorrer a conectores simples para ligar frases / grupos de palavras (por exemplo, denn, dann, oder, z.B.). Utiliza vocabulário e expressões simples, nem sempre adequados, para fornecer a informação pedida. Utiliza estruturas gramaticais simples, cometendo erros elementares que não impedem a compreensão. Aplica as convenções ortográficas com alguma correção, sendo a pontuação geralmente adequada.	12
	N2		6
	N1	Utiliza recursos linguísticos elementares, podendo construir um texto composto por expressões isoladas ou grupos de palavras ligados por conectores muito simples, como und e aber. Utiliza vocabulário elementar, muitas vezes inadequado, revelando muitas limitações lexicais. Utiliza estruturas gramaticais muito simples, cometendo erros sistemáticos e frequentes que não impedem a compreensão. Comete erros ortográficos sistemáticos e muito frequentes, podendo a pontuação ser inadequada e/ou insuficiente.	4

1.8 Tabellarische Auswertung der Klassenarbeit

Teste 2

11º L

13.12.2016

B	1. 10	2. 15	3. 15			1.1. 10	1.2. 15	1.3. 10	1.4. 15	2.1. 15	2.2. 15			1. 80	2. 30 30 20			50	80	200
Ana Cat. L.	8	15	9		32	4	5	7	5	10	5		36	20	18	12	30	50	118	
Ana V.	4	12	9		25	4	10	7	5	0	0		26	20	4	4	8	28	79	
Beatriz P.	10	15	9		34	7	10	7	0	10	0		34	10	24	16	40	50	118	
Catarina F.	8	15	12		35	10	15	7	5	15	0		52	20	24	16	40	60	147	
Catarina C.	10	15	9		34	10	15	7	5	15	0		52	0	12	6	18	18	104	
Gabriel	8	15	12		35	10	10	7	5	15	0		47	20	24	12	36	56	138	
Hugo	10	12	9		31	7	5	7	5	10	0		34	10	18	12	30	40	105	
Madalena	10	15	12		37	7	15	7	5	15	15		64	30	24	16	40	70	171	
Maria Ana	6	15	9		30	7	5	7	5	10	0		34	10	18	12	30	40	104	
Mª Beatriz	0	15	9		24	10	15	7	15	15	15		77	30	24	16	40	70	171	
Mª Carolina	4	15	6		25	10	15	7	5	15	10		62	20	30	16	46	66	153	
Mª Inês	6	0	6		12	4	5	7	0	10	0		26	0	0	0	0	0	38	
Mª S.	8	9	6		23	4	5	7	0	10	0		26	0	4	4	8	8	57	
Mª P.	10	15	15		40	7	15	7	10	15	10		64	30	24	20	44	74	178	
Maria B.	4	15	12		31	4	15	7	5	10	5		46	10	24	12	36	46	123	
Mariana	6	12	12		30	7	5	7	5	10	0		34	10	24	12	36	46	110	
Rodrigo	10	6	9		25	10	5	7	0	10	0		32	0	0	0	0	0	57	
Sara	10	15	9		34	7	15	7	5	15	5		54	20	18	12	30	50	138	
Vasco	6	0	6		12	7	5	7	0	5	0		24	0	0	0	0	0	36	

1.9 Fragebögen und tabellarische Auswertung

Erster Fragebogen



Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
Mestrado em Ensino de Inglês e Alemão no 3º
ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

A importância da dimensão intercultural **na aprendizagem do Alemão como Língua Estrangeira**



Instruções de preenchimento

Este questionário é anónimo e confidencial. Destina-se à recolha de dados para um relatório de estágio com foco na interculturalidade no ensino do alemão. Com este estudo pretendo conhecer-te melhor, bem como os teus gostos e dificuldades com a língua alemã. Agradeço a tua colaboração. Por favor responde a todas as questões colocadas com a maior sinceridade possível. Obrigada!

Parte 1-Eu e o alemão

1. Idade: _____

2. Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐

3. Tens computador em casa?

☐ Sim ☐ Não

4. Tens internet em casa?

☐ Sim ☐ Não

5. Indica com um X se conheces e sabes usar as seguintes plataformas.

	Conheço	Sei usar	Não conheço	Não sei usar
E-mail				
Facebook				
PowerPoint				
Youtube				
Dropbox				

6. Pretendes continuar os estudos depois do ensino secundário?

☐ Sim ☐ Não ☐ Ainda não sei

7.1. Achas que a aprendizagem da língua alemã pode trazer benefícios no teu futuro?

☐ Sim ☐ Não

7.2. Se sim, Indica até três razões.

8.1. Na tua opinião, é importante aprender alemão na sociedade atual?

☐ Sim ☐ Não

8.2. Se sim, porquê? (podes escolher mais que uma opção)

Arranjar emprego	
Viver num país de língua alemã	
Comunicar com outros falantes	
Prosseguir estudos	
Entender o que Angela Merkel diz	
Outros:	

9. Já alguma vez visitaste a Alemanha ou um país de língua Alemã?

☐ Sim ☐ Não

10. Quais são as tuas formas de contato com a língua alemã?

☐ Músicas ☐ Filmes ☐ Internet ☐ Família
☐ Televisão ☐ Escola ☐ Livros ☐ Jogos
☐ Amigos ☐ Outros: _____

11. Com que frequência usas a língua alemã?

☐ Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes

12. Gostas da língua alemã? Escolhe uma opção e termina a frase com a tua opinião.

☐ Sim, porque _____

☐ Não, porque _____

13. Assinala com um X as duas opções que mais se adequam a ti:

Aprendo melhor na sala de aula quando ...

há imagens a acompanhar o texto.	
ouço gravações.	
participo em jogos.	
vejo vídeos.	
os temas são do meu interesse.	
Outros:	

14. Assinala com um X a melhor opção para terminar a seguinte frase.

Aprendo melhor ...

- ☐ sozinho.
☐ em pares.
☐ em grupos.
☐ com toda a turma e a professora.
☐ Outros: _____

15. Assinala com um X a opção/opções que se aplica(m) a ti.

Durante a aprendizagem do alemão, sinto dificuldades em ...

ler.	
falar.	
escrever.	
gramática.	
vocabulário.	
compreender textos orais.	
compreender textos escritos.	
compreender o que o/a professor(a) diz.	
Outros:	

16. Gostas dos tópicos tratados nas aulas?

- ☐ Sim ☐ Às vezes ☐ Não

17. Quais são os tópicos que gostarias de tratar? Sugere dois tópicos.

1. _____
 2. _____

Parte 2- Eu e a cultura alemã

18. Escolhe, das seguintes opções, as marcas que consideras serem alemãs.

- ☐ Puma ☐ Opel ☐ Nike ☐ Samsung
☐ Toblerone ☐ Haribo ☐ Twix
☐ Chocolate Kinder ☐ Adidas ☐ BMW ☐ Siemens

19. Indica 3 características que descrevem o que é ser alemão e português.

ser alemão	ser português
1.	1.
2.	2.
3.	3.

20. Na tua opinião, os portugueses e os alemães têm algo em comum?

- ☐ Sim ☐ Não

21. Se sim, descreve brevemente.

22. Achas que a aprendizagem de uma língua, revela aspetos culturais de um país?

Discordo muito	Discordo	Não sei	Concordo	Concordo muito

23. Quais achas serem os aspetos culturais mais significativos de um país? Indica numa escala de 1 a 6, sendo o 1 o mais significativo e o 6 o menos significativo, a tua opinião.

Monumentos históricos	
Escritores famosos/Literatura	
Lendas/Contos/Ditados	
Linguagem do quotidiano	
Costumes	
História	

24.1. Concordas com esta afirmação?

"As fronteiras da minha língua são as fronteiras do meu universo" – Ludwig Wittgenstein

☐ Sim

☐ Não

24.2. Escolhe a frase que, para ti, melhor reflete a afirmação do filósofo alemão.

Não há nenhuma razão para estender os limites da minha língua.	
Falar uma língua estrangeira dá-me perspectivas diferentes.	
Através da aprendizagem de uma língua estrangeira posso expandir as fronteiras do meu universo.	

Muito obrigada!



Tabellarische Auswertung

Auswertung Fragebogen 1

Item 1 : Idade

15	16	17	18
1	13	4	1

Item 2 : Sexo

Masculino	feminino
4	15

Item 3 : Tens computador em casa?

Sim	Não
18	1

Item 4: Tens internet em casa?

Sim	Não
18	1

Item 5 : Indica com um X se conheces e sabes usar as seguintes plataformas.

	Conheço	Sei usar	Não conheço	Não sei usar
E-mail	19	19		
Facebook	19	19		
PowerPoint	19	19		
Youtube	19	19		
Dropbox	16	8	2	9

Item 6 : Pretendes continuar os estudos depois do ensino secundário?

Sim	Não	Ainda não sei
18	1	0

Item 7.1 : Achas que a aprendizagem da língua alemã pode trazer benefícios no teu futuro?

Sim	Não
18	1

Item 7.2 : Se sim, Indica até três razões.

Razões económicas	1
Enriquecimento pessoal	9
Vantagens profissionais	17
Valor da língua	2

Abstenções: 1

Item 8.1 : Na tua opinião, é importante aprender alemão na sociedade atual?

Sim	Não
17	2

Item 8.2 : Se sim, porquê? (podes escolher mais que uma opção)

Arranjar emprego	15
Viver num país de língua alemã	14
Comunicar com outros falantes	14
Prosseguir estudos	8
Entender o que Angela Merkel diz	0
Outros:	-

Abstenções: 1

Item 9 : Já alguma vez visitaste a Alemanha ou um país de língua Alemã?

Sim	Não
2	17

Item 10 : Quais são as tuas formas de contato com a língua alemã?

Músicas	2
Filmes	3
Internet	7
Família	0
Televisão	2
Escola	19
Livros	2
Jogos	2
Amigos	1
Outros:	Produtos alimentares

Item 11 : Com que frequência usas a língua alemã?

Nunca	Raramente	Às vezes
1	13	5

Item 12 : Gostas da língua alemã? Escolhe uma opção e termina a frase com a tua opinião.

Sim	Não
17	2

Não: agressiva, complicada

interessante	6
gira/bonita	5
engraçada	3
complexa/ difícil	5
diferente	4

Item 13 : Assinala com um X as duas opções que mais se adequam a ti:
Aprendo melhor na sala de aula quando ...

há imagens a acompanhar o texto.	13
ouço gravações.	1
participo em jogos.	13
vejo vídeos.	3
os temas são do meu interesse.	11
Outros: ajuda do professor ou colegas	1

Item 14 : Assinala com um X a melhor opção para terminar a seguinte frase. Aprendo melhor ...

sozinho.	4
em pares.	10
em grupos.	3
com toda a turma e a professora.	1
Outros: depende da situação	1

Item 15 : Assinala com um X a opção/opções que se aplica(m) a ti.
Durante a aprendizagem do alemão, sinto dificuldades em ...

ler.	1
falar.	12
escrever.	8
gramática.	13
vocabulário.	10
compreender textos orais.	12
compreender textos escritos.	3
compreender o que o/a professor(a) diz.	8
Outros:	

Item 16 : Gostas dos tópicos tratados nas aulas?

Sim	Às vezes	Não
3	0	16

Item 17 : Quais são os tópicos que gostarias de tratar? Sugere dois tópicos.

Pessoas conhecidas	2
Costumes	3
Viagens	3
Filmes, Música, Literatura e Artes	6
Sociedade Alemã/Alemanha no mundo/ História	9
Problemas atuais/ da juventude	5
Sem resposta	2

Item 18: *Escolhe, das seguintes opções, as marcas que consideras serem alemãs.*

	correto
Puma	
Opel	8
Nike	
Samsung	
Toblerone	
Haribo	6
Twix	
Kinder Schokolade	
Adidas	1
BMW	12
Siemens	10

Item 19: *Indica 3 características que descrevem o que é ser alemão e português.*

Alemanha	positivas	negativas	neutras	
Características externas	10	2	6	Abastados Independentes Exigentes
Características internas	4	4	2	Rigoros, agressivos, limpos, pontuais
Portugal	positivas	negativas	neutras	
Características externas	3	2	4	Simpáticos, Modestos, trabalhadores,
Características internas	6	8	2	Desleixados, impacientes, patriotas, sujos, preguiçosos

Abstenções: 5 incerto: 1

Item 20 : *Na tua opinião, os portugueses e os alemães têm algo em comum?*

Sim	Não
5	14

Item 21 : *Se sim, descreve brevemente.*

Idiomas difíceis: 2 falam depressa: 1 paralelas históricas: 1 incerto: 1

Item 22 : *Achas que a aprendizagem de uma língua, revela aspetos culturais de um país?*

Discordo muito	Discordo	Não sei	Concordo	Concordo muito
		5	13	1

Item 23: *Quais achas serem os aspetos culturais mais significativos de um país? Indica numa escala de 1 a 6, sendo o 1 o mais significativo e o 6 o menos significativo, a tua opinião.*

	1	2	3	4	5	6
Monumentos históricos	0	3	5	1	2	1
Escritores famosos/Literatura	1	2	2	1	4	2
Lendas/Contos/Ditados	0	0	0	2	2	8
Língua do quotidiano	1	2	0	5	3	1
Costumes	2	4	3	2	1	0
História	8	1	2	1	0	0

Respostas não avaliadas: 7

Item 24.1 : *Concordas com esta afirmação?*

"As fronteiras da minha língua são as fronteiras do meu universo" – Ludwig Wittgenstein

Sim	Não
15	4

Item 24.2 : *Escolhe a frase que, para ti, melhor reflete a afirmação do filósofo alemão.*

Não há nenhuma razão para estender os limites da minha língua.	2
Falar uma língua estrangeira dá-me perspectivas diferentes.	2
Através da aprendizagem de uma língua estrangeira posso expandir as fronteiras do meu universo.	15

Zweiter Fragebogen



Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
Mestrado em Ensino de Inglês e Alemão no 3º
ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

A importância da dimensão intercultural na aprendizagem do Alemão como Língua Estrangeira

Instruções de preenchimento

Este questionário é anónimo e confidencial. Destina-se à recolha de dados para um relatório de estágio com foco na interculturalidade no ensino do alemão. Com este estudo pretendo conhecer-te melhor, bem como os teus gostos e dificuldades com a língua alemã. Agradeço a tua colaboração. Por favor responde a todas as questões colocadas com a maior sinceridade possível. Obrigada!

Parte 3-Eu e o alemão

1. Idade: _____

2. Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐

3. Gostas da língua alemã? Escolhe uma opção e termina a frase com a tua opinião.

☐ Sim, porque _____

☐ Não, porque _____

4. Indica 3 características que descrevem o que é ser alemão e português.

ser alemão	ser português
1.	1.
2.	2.
3.	3.

5. Achas que as palavras que escolheste se adequam a todos os alemães/portugueses?

☐ Sim ☐ Talvez ☐ Não

6. Justifica brevemente a tua resposta.

7. Na tua opinião, os portugueses e os alemães têm algo em comum?

☐ Sim ☐ Não

8. Se sim, descreve brevemente.

9. Achas que a aprendizagem de uma língua, revela aspetos culturais de um país?

Discordo muito	Discordo	Não sei	Concordo	Concordo muito

10. Achas que o ensino de uma língua estrangeira devia considerar e transmitir competências interculturais?

☐ Sim ☐ Talvez ☐ Não

11. Quais achas serem as competências interculturais, mais importantes no ensino de uma língua estrangeira. Assinala com um X.

A capacidade de ...

entender diferentes visões de mundos culturais.	
gerir as diferenças culturais.	
refletir sobre a própria cultura.	

12. Achas que, os tópicos tratados nas aulas te dão mais confiança no contato com outras culturas?

☐ Sim ☐ Talvez ☐ Não

13. Achas que, através das aulas realizadas, adquiriste estratégias de resolução de conflitos interculturais?

☐ Sim ☐ Talvez ☐ Não

Muito obrigada!



Tabellarische Auswertung

Auswertung Fragebogen 2

Item 1: *Idade*

15	16	17	18
0	11	6	1

Item 2: *Sexo*

Masculino	Feminino
3	15

Item 3: *Gostas da língua alemã? Escolhe uma opção e termina a frase com a tua opinião.*

Sim	Não
15	3

Não: dificuldade com a língua

interessante	7
complicada	6
útil	5
gira	2
diferente	3

Item 4: *Indica 3 características que descrevem o que é ser alemão e português.*

Alemanha	positivas	negativas	neutras	Respeitador, Aggressivo, Pontual, Rude, organizado, trabalhador
Características externas	-	-	-	
Características internas	15	13	1	
Portugal	positivas	negativas	neutras	Amigáveis, Simpáticos, perquisosos, não pontuais, Educados
Características externas	-	-	-	
Características internas	14	12	3	

Item 5 : *Achas que as palavras que escolheste se adequam a todos os alemães/portugueses?*

Sim	Talvez	Não
-	5	13

Item 6: *Justifica brevemente a tua resposta.*

Individualidade	Generalizações	Estereótipos
12	7	2

Item 7: Na tua opinião, os portugueses e os alemães têm algo em comum?

Sim	Não
10	8

Item 8: Se sim, descreve brevemente.

Educados/Respeitadores	2
Determinação	1
Gostam de cerveja	4
trabalhadores	1
Sentido de humor	2
Patrióticos	2

Item 9: Achas que a aprendizagem de uma língua, revela aspetos culturais de um país?

Discordo muito	Discordo	Não sei	Concordo	Concordo muito
-	-	1	16	1

Item 10: Achas que o ensino de uma língua estrangeira devia considerar e transmitir competências interculturais?

Sim	Talvez	Não
16	1	1

Item 11: Quais achas serem as competências interculturais, mais importantes no ensino de uma língua estrangeira. Assinala com um X. A capacidade de ...

entender diferentes visões de mundos culturais.	16
gerir as diferenças culturais.	2
refletir sobre a própria cultura.	3

Sem resposta: 1

Item 12: Achas que, os tópicos tratados nas aulas te dão mais confiança no contato com outras culturas?

Sim	Talvez	Não
11	5	2

Item 13: Achas que, através das aulas realizadas, adquiriste estratégias de resolução de conflitos interculturais?

Sim	Talvez	Não
9	8	1